

التعليم في اليابان

(١٩٤٥ - ٢٠٠٨)

دراسة تأريخية

الدكتور

جعفر عبدالله التميمي

التعليم في اليابان

(١٩٤٥- ٢٠٠٨)

دراسة تأريخية

التعليم في اليابان (١٩٤٥ - ٢٠٠٨) دراسة تأريخية

الدكتور جعفر عبدالله التميمي

الطبعة الأولى في العراق – ٢٠٢١

First Edition, Iraq, 2021

رقم الإيداع في دار الكتب والوثائق ببغداد ٧١٢ لسنة ٢٠٢١

مديرية دار الكتب للطباعة والنشر

العراق- البصرة- جامعة البصرة- مجمع كليات باب الزبير

Press.admin@uobasrah.edu.iq

07833092630

تنويه: إن جميع الآراء الواردة في هذا الكتاب تعبّر عن رأي كاتبها، ولا تعبّر بالضرورة عن رأي الناشر.

ISBN: 978-9922-9591-0-8

التعليم في اليابان
(١٩٤٥- ٢٠٠٨)
دراسة تأريخية

الدكتور
جعفر عبدالله التميمي

مديرية دار الكتب للطباعة والنشر
العراق- البصرة- جامعة البصرة- مجمع كليات باب الزبير

بِسْمِ اللهِ الرَّحمنِ الرَّحِيمِ

وَقُل رَّبِّ زِدْنِي عِلْماً

صدق الله العلي العظيم

سورة طه، جزء من الآية ١١٤

الإهداء

إلى الزوجة الوفيّة المخلصة

أم نور الهدى وعبدالله وزينة وزهراء وعراق

تلك المرأة التي تحملتْ معي كلَّ الظروف الصّعبة التي مرت بي

فضلاً عن ذلك، إنها هيأت لي الأجواء المساعدة لإتمام هذه الدراسة، فلها

مني كلَّ الاحترام والتقدير . . .

المقدمة

إنَّ اليابانيّين عندما بدأوا بتجربة التحديث اهتموا منذ البداية بالتعليم، وعَدوه الخطوة الأساسيّة الأوّلى في خطوات التحديث؛ فأعادوا التعليم بعد انقضاء الحرب العالميّة الثانيّة بشهور قليلة مع قلة الامكانات حينذاك، وأنشأوا نظاماً تعليمياً جديداً استمدوا جزءاً كبيراً منه من النظام التعليمي الأميركي، واستمروا بجهودهم تلك دون توقف وكلّل، فشّرعوا له النُظم والقوانين ووضعوا له الخطط التي سار عليها، حتّى استطاعوا الوصول به بعد حوالي عقد من الزمن إلى مصاف الدول المتقدمة في هذا المجال، واستمر اهتمامهم الشديد بالتعليم يتزايد، وبخاصّة في عصر الازدهار الاقتصاديّ الذي عاشته اليابان منذ منتصف عقد الخمسينيّات وحتّى السنوات الأوّلى من عقد السبعينيّات؛ إذْ امتاز ذلك العصر بالتطوّر العلميّ والتكنولوجيّ، وتصدرت اليابان فيه قائمة تصنيف الدول المتقدمة في مجال العلوم والرياضيات، لكن بعد تلك السنوات المزدهرة أصاب التعليم اليابانيّ شيء من التراجع، حاله في ذلك حال كلّ المجالات الأُخر في اليابان التي تراجعت بسبب حقبة الركود الاقتصادي المستمرة حتّى يومنا هذا، فظهرت مشكلات عديدة في التعليم؛ إذْ انخفض مستواه وتراجع تصنيف اليابان في العلوم، وبرزت ظواهر التنمر والعنف المدرسي عند الطلبة، وامتنع قسم منهم عن الدوام في المدارس، مع ذلك، فإنَّ الحكومة اليابانيّة لم تقف مكتوفة الأيدي أمام تلك التحديات؛ فقد سعت بجد إلى إيجاد المعالجات المناسبة لتجاوز العقبات التي أدّتْ إلى ذلك التراجع.

لقدْ كانت تجربة التعليم في اليابان ناجحة على مستوى المقاييس العالميّة، وبشهادة منظمات دوليّة؛ وقدْ أسهمت بشكل كبير في رفع ثقافة المجتمع اليابانيّ وزادت من تقدمه ورفاهه، ولكنها في الوقت نفسه كانت تجربة معقدة، تخللتها الكثير من المصاعب، فكثرتْ القوانين والخطط الموضوعة لإصلاح التعليم والتي تتبدل باستمرار، مع وجود وجهات نظر داخلية مختلفة حوّل جدواها، وبخاصّة من التيّارين المتنافسين، التيّار التقليديّ المحافظ داخل وزارة التعليم الذي أرادَ العودة إلى النظام التعليميّ القديم، والتيّار الآخر الذي مثله اتحاد معلمي اليابان ذو التوجهات اليساريّة، فضلاً عن ذلك، فإنَّ التجربة التعليميّة هذه سايرتها اخفاقات عديدة؛ بسبب عوامل أُخر، من أهمها بروز ظاهرة (نقص المواليد) التي بدأَ تأثيرها في عقد الثمانينيّات، ومعضلة

امتحانات القبول في الثانويات والجامعات، وتتأتى أهمية كشف تلك الاخفاقات للدول التي تُريد تطبيق هذه التجربة من أجل أنْ تتحاشى الوقوع فيها؛ وذلك باتخاذ الإجراءات الاستباقية التي تمنع من ذلك.

إنَّ نهضة اليابان الكبرى بعد الحرب العالميّة الثانية لم تأتِ من فراغ، بل جاءتْ بالمقام الأوّل بجهود اليابانيين أنفسهم الذين أيقنوا بضرورة ترك كلّ تلك الأفكار الهدامة التي كانت سبباً في تلك الحروب المدمرة التي خاضوها، والاعتراف بالهزيمة والاتجاه نحو السلام والسعي لإعادة بناء اليابان من جديد، ومنع ظهور ايديولوجيات متطرفة.

إنَّ اليابان بصفتها دولة وتجربة نهوض وتقدم رائدة في العالم، دفعتْ الباحث للتخصص في دراسة جانب من جوانب هذا البلد، وكان اختياره قدْ توجه نحو دراسة جانب التعليم فيه، لذا كانت الدراسة المقدمة منه لنيل شهادة الدكتوراه هي بعنوان:((التعليم في اليابان (١٩٤٥-٢٠٠٨)، دراسة تأريخية))، وجاء اختياره هذا لأسباب عدة منها:

أولاً: إنَّ أهميّة التعليم تُعدُّ من المسلمات التي لا تخفى على أحد؛ إذْ تأمل الأمم منه بناء الإنسان الذي هو حجر أساس في بناء أيّة حضارة، فله (أي التعليم) التأثير المباشر في زيادة ثقافة الشعوب وتنمية البلدان ثُمَّ تقدمها، وإنَّ التعليم في اليابان جدير بالدراسة؛ لأنّه كان واحداً من عوامل عدة ساعدتْ اليابان بعد مدّة وجيزةٍ أنْ تخرج من حطام ودمار الحرب العالميّة الثانية لتصبح بعد ذلك واحدة من أهم الدول المتقدمة في العالم.

ثانياً: إنَّ دراسة التجربة التعليميّة اليابانيّة بعد الحرب العالميّة الثانية، ومعرفة العوامل التي ساعدت بنجاحها، هي محاولة للإفادة من أسباب ذلك النجاح ونتائجه لتجربة التعليم العربيّة والعراقيّة على نحو خاصّ؛ إذْ وجدَ الباحثُ في هذه التجربة أوجه تشابه كثيرة في الظروف التي مرت على اليابان بعد احتلالها من الأميركيين عام ١٩٤٥، وبيّنَ العراق الذي أُحتل منهم أيضاً في عام ٢٠٠٣، على أنْ توضع هذه التجربة بيّنَ أيدي ذوي الاختصاص في العراق، عسى أنْ يستطيعوا إصلاح أوضاعه التعليميّة، التي شهد المختصون أنّها تراجعت كثيراً عما كانت عليه سابقاً.

ثالثاً: لقد تمَّ اختيار هذه الدراسة لترابطها مع وظيفة الباحث كونه باحثاً تربوياً في إحدى مؤسسات وزارة التربية العراقيّة، فأرادَ بذلك إثراء تخصصه بما تجود به هذه الدراسة من قوانين ونُظم وطرائق تعليميّة جديدة.

تمَّ تحديد المدة الزمنية لهذه الدراسة من عام ١٩٤٥ بعد انتهاء الحرب العالميّة الثانية وحتّى عام ٢٠٠٨، وإنَّ اختيار عام ١٩٤٥ جاء كونه العام الذي استسلمت فيه اليابان في تلك الحرب، وخضعتْ للأحتلال الأميركي؛ فكان نقطة فاصلة في تأريخ اليابان وتوجهاتها السياسيّة والاقتصاديّة والاجتماعيّة والثقافيّة بما فيها التعليميّة، وقدْ تمَّ اختيار عام ٢٠٠٨ نهاية للدراسة لأنّه شهد في الأوّل من تموز ولادة خطة أساسية شاملة للنهوض بالتعليم على مدى العشر سنوات القادمة حتّى عام ٢٠١٨، ولضخامة هذه الخطة وحجم الآثار المترتبة عليها فهي بحاجة إلى دراسة أكاديمية جديدة يقوم بها باحثون آخرون، وقدْ كان هدف الباحث من هذه الدراسة هو كتابة تجربة تعليميّة حديثة، يتم الاستفادة منها في حاضر العراق اليوم، لا تجربة قديمة غير قابلة للتنفيذ.

إنَّ دراسة نظام التعليم في اليابان يستلزم الركون إلى أكثر من منهج في كتابته، وحسب متطلبات الدراسة؛ إذْ تمَّ اعتماد المنهج التأريخي الذي يعتمد على التسلسل الزمني لتطوّر التعليم اليابانيّ، من خلال التوسع الذي حدث في المؤسسات التعليميّة، وعلى مستوى تعزيز القوانين والتشريعات والخطط النظريّة والإجراءات العمليّة، إلى جانب المنهج التحليلي الذي حاول الباحث به تسليط الضوء على مضامين تلك القوانين والتشريعات التي صدرت، فضلاً عن فائدته في تناول المشكلات التعليميّة التي ظهرت في اليابان خلال تلك المدة، وأسباب التغييرات المستمرة في المناهج الدراسية والخطط التربويّة، ونظرته كذلك نحو الاحصائيات الرقمية التي بينت مدى التقدم أو التراجع الذي مرَّ به النظام التعليميّ اليابانيّ.

إنَّ هذه الدراسة تُعدُّ الأطروحة الأكاديمية الثانية التي كُتبت عن التعليم في اليابان، والأوّلى التي كُتبت عن هذه المدة بالذات على مستوى الدراسات الأكاديميّة العراقيّة، وربما حتّى على مستوى الدراسات الأكاديميّة العربيّة، فقد سبقتها أطروحة دكتوراه بعنوان: (التعليم في اليابان ١٨٦٨-١٩١٢)، للباحث مثنى عبد الجبار عبود، والتي تمَّ مناقشتها في كلّية أبن رشد للعلوم الإنسانية في جامعة بغداد عام ٢٠١٦، واختصّتْ بدراسة التعليم في عصر الأمبراطور اليابانيّ ميجي؛ إذْ كانت دراسة موّسعة وقيّمة

تناولت التعليم في ذلك العصر من كلِّ جوانبه؛ وقد أفادتْ الباحث في كتابة الفصل الأوّل من دراسته.

تتألف الدراسة من مقدّمة وسبعة فصول وخاتمة؛ إذْ تناول الفصل الأوّل الذي تكون من خمسة مباحث بدايات التعليم في اليابان منذ ظهوره وحتّى نهاية الحرب العالمية الثانية عام ١٩٤٥ ، فتطرق المبحث الأوّل إلى تلك البدايات التي ظهرت مع دخول الحضارة الصينيّة إلى اليابان في حدود القرن الثاني الميلادي؛ إذْ قام الرهبان البوذيون الذين نقلوا الديانة البوذيّة من الصين وكوريا والهند بتعليم اليابانيين القراءة والكتابة من أجل نشر ديانتهم، بعدما كان الشعب اليابانيّ قد تناقل عاداته وتقاليده وقصصه عن طريق الشفاه، وتطرق المبحث الثاني إلى التعليم في عصر إيدو أو ما عُرف بعصر أُسرة توكوكاوا (١٦٠٣-١٨٦٨)؛ إذْ حصل تطوّر كبير في مجال التعليم وتوّسع في دراسة العلوم، وعَدَّ قسمٌ من الباحثين ذلك التطوّر واحداً من أهم العوامل التي أسست النهضة اليابانيّة التي حصلت في عصر ميجي فيما بعد، وامتاز التعليم في هذا العصر في تركيزه على الجانب الأخلاقيّ وتعليم مبادئ الكنفوشيوسيّة، وعلى الرغم من هذا التقدم لكن صفة التعليم ظلّتْ كما كانت قبل عصر إيدو نخبويّةً وطبقيّةً بامتياز؛ فقد اهتمت الدولة بفئتي الساموراي والدايميو وتركتْ عامّة النّاس، وركز المبحث الثالث على إصلاحات التعليم في عصر ميجي (١٨٦٨-١٩١٢)، وبيّنَ فلسفة وسياسة الحكومة في التعليم، وخططها وقوانينها وإجراءاتها المتخذة في تطوّيره؛ إذْ كانت تلك الإجراءات شاملة في كافة المجالات العلميّة، وقدْ تخلص التعليم في هذه المدة من الصفة النخبويّة والطبقيّة وأصبح مفتوحاً لليابانيّين كافة، وتناول المبحث الرابع التعليم في عصري (تايشو- شوا) من عام ١٩١٢ وحتّى عام ١٩٣٠، وبيّنَ المبحث التطوّر والتوّسع الكبير الذي حدث للتعليم خلال هذه المدة، أمّا المبحث الأخير فتناول التعليم من عام ١٩٣١ وحتّى نهاية الحرب العالميّة الثانية عام ١٩٤٥، وبدأ المبحث من عام ١٩٣١ كون السنون التي تلته تُعدُّ عند بعض الباحثين سنون حرب؛ إذْ وقعتْ أحداث خطيرة في العالم سببت بعد ذلك اندلاع الحرب العالميّة الثانية، فتطرق المبحث للتعليم وما جرى عليه من تغييرات وبخاصّة في بداية العقد الثالث من القرن العشرين، عندما توجهت سياسة الدولة اليابانيّة آنذاك نحو نشر الأفكار القوميّة المتطرفة وإشاعة مظاهر النزعة العدوانيّة التوسعيّة، التي أدخلت اليابان فيما بعد في حروب طاحنة استمرت حتّى استسلامها عام ١٩٤٥.

تطرق الفصل الثاني إلى الإجراءات التي اتخذتها القيادة العامّة لسلطة الأحتلال الأميركي والحكومة اليابانيّة من أجل إعادة بناء التعليم بعد انتهاء الحرب عام ١٩٤٥ وحتّى عام ١٩٥٢ ، وتضمن مباحث عدة، تناولت مواضيع عديدة منها: شكل السياسة التعليميّة الجديدة التي أرادت سلطة الأحتلال تطبيقها في اليابان، وحاولتْ فرضها على الحكومة اليابانيّة من خلال توجيهاتها الأربعة التي صدرت في الأشهر الأخيرة من عام ١٩٤٥، وكُتيب دليل التعليم الذي أصدرته القيادة العامّة في شباط من عام ١٩٤٦، وتوصيات تقرير بعثة التعليم الأميركية إلى اليابان الذي نشرته القيادة في السابع من نيسان عام ١٩٤٦، كما بيّنَ الفصل موقف الحكومة اليابانيّة من تلك الإجراءات ومقدار التعاون الذي أبدته في تطبيق ذلك، وأظهر إجراءات الحكومة في بناء التعليم اليابانيّ من جديد والتشريعات التي أصدرتها بهذا الصدد والتي منها: تشكيل لجنة إصلاح التعليم في آب ١٩٤٦، وتثبيت مواد دستورية تخص التعليم في الدستور اليابانيّ الجديد الذي دخل حيز التنفيذ في آيار ١٩٤٧، وإصدار قانون التعليم المدرسي ذي الرقم (٢٦)، وقانون التعليم الأساسي ذي الرقم (٢٥)، وكلاهما صدرا في عام ١٩٤٧، وقانون مجلس التعليم ذي الرقم (١٧٠) الذي صدر في تموز عام ١٩٤٨، كما تطرق الفصل إلى مباحث أُخر منها: تعليم المرأة، وتعليم الكبار والتغذية المدرسيّة وبرامج تدريب المعلمين.

أمّا الفصل الثالث فتناول أوضاع المؤسسات التعليميّة اليابانيّة في ظلّ الأحتلال الأميركي من عام ١٩٤٥ وحتّى عام ١٩٥٢، وتضمن مباحث عدة: منها الاطلاع على الظروف العامّة للطلبة والمعلمين بعد انتهاء الحرب العالميّة الثانية، وعلى أوضاع المؤسسات التعليميّة في مرحلة رياض الأطفال والمدارس الأبتدائية والمتوسطة والثانوية، والمدارس الخاصّة الأهلية وصولاً إلى التعليم الجامعي، فضلاً عن المدارس المهنيّة ومدارس ذوي الاحتياجات الخاصّة، وبيان التغيير الذي طرأ عليها خلال هذه المدة وبخاصّة في مناهجها الدراسية وطرائق التدريس فيها، وتَعرضَ الفصل إلى موقف اتحاد معلمي اليابان من سلطة الأحتلال الأميركي والحكومة اليابانيّة؛ إذْ كانت له خلافات معهما بسبب التحوّل الذي حدث في نظام التعليم اليابانيّ بعد الحرب، وأخيراً تطرق الفصل إلى أنشطة اتحاد طلبة اليابان خلال هذه المدة.

وركز الفصل الرابع على إجراءات الحكومة اليابانيّة لتطوير التعليم في عصر الازدهار الاقتصادي من عام ١٩٥٣ وحتّى عام ١٩٧٣، وتضمن مباحث عدة، منها:

تناول سياسة الحكومة اليابانيّة والخطط التي وضعتها لتطوير التعليم بعد انتهاء مدة الأحتلال، والمعارضة الشديدة التي واجهتها من اتحاد معلمي اليابان، الذي حاول عرقلة تلك السياسة الجديدة بحجة أنّ الحكومة تنوي إعادة التعليم إلى ما كان عليه أثناء الحرب وقبلها، وتطرق الفصل إلى اهتمام الحكومة اليابانيّة المتمثلة بوزارة التعليم بتطوّير التعليم العلميّ والتكنولوجيّ في مؤسسات التعليم العالي، وبخاصّة في عصرٍ شهد ازدهاراً اقتصادياً؛ فزاد الدعم المالي الحكومي للتعليم من خلال التوّسع في فتح المدارس والجامعات والكلّيات لاستيعاب الأعداد الكبيرة من الطلبة، وخاصّة بعد بروز ظاهرة (طفرة المواليد) في عقد الخمسينيّات؛ وإعداد دورات تدريب لتأهيل المعلمين وتحسين ظروفهم المعاشيّة، لكن الحكومة واجهت معارضةً وتحدياً جديداً غير ذاك التحدي الذي كان قد مثله اتحاد المعلمين؛ فكان هذه المرة من الحرّكات الطلابيّة النشطة التي ظهرت بقوة في نهايات عقد الستينيّات؛ وسببت اضطراباتٍ وأعمال عنفٍ ذات طابعٍ سياسيٍ أكثر من كونها ذات طابعٍ تربوي، فتوقفت خلالها الدراسة لمدّة من الزمن في بعض الأماكن، ووضعت الحكومة اليابانيّة في موقف حرج، لكن الحكومة استطاعت بعدها من احتواء تلك الأوضاع باتخاذ إجراءات صارمة.

تطرق الفصل الخامس إلى التطبيقات العمليّة التي قامت بها وزارة التعليم اليابانيّة لتطوّير التعليم في عصر الازهار الاقتصادي من عام ١٩٥٢ وحتّى عام ١٩٧٣، بعدما وضعت الخطط والقوانين النظريّة، وكانت مباحث الفصل قدْ تناولت الإجراءات التي اتخذتها وزارة التعليم لتعديل هيكلية النظام التعليميّ في اليابان الذي طُبق بعد انتهاء الحرب، والذي كان يُراد له أنْ يكون شبيهاً بالنظام التعليمي الأميركي، كما تمَّ تعزيز المؤسسات التعليميّة كافة من مراحل رياض الأطفال وحتّى التعليم العالي، وتقديم المساعدة والدعم الكافي لها، وتمَّ التركيز على الاهتمام بتطوير المناهج الدراسية للمراحل الأبتدائية والمتوسطة والثانوية وجعلها تتناسب مع تطوّرات العصر.

تناول الفصل السادس الإصلاحات التعليميّة في حقبة الركود الاقتصادي من عام ١٩٧٤ وحتّى عام ٢٠٠٨، وتضمن مباحث عدة، تطرق قسم منها إلى التحديات التي واجهت التعليم في عقد السبعينيّات من القرن العشرين، وإلى مفهوم فلسفة إصلاح التعليم وإلى الخطوات الإصلاحية المتخذة في ذلك العقد، فضلاً عن مبحثين في الإصلاحات التعليميّة التي جرت في عقدي الثمانينيّات والتسعينيّات من القرن العشرين، وإصلاحات العقد الأوّل من القرن الواحد والعشرين، وتضمن الفصل مباحث

عن نظام مرشدي الصفوف وعن تطوير نظام التغذية المدرسيّة وعن الاهتمام بالأنشطة التعليميّة وتعزيز نظام التعليم مدى الحياة، فضلاً عن شكل الصعوبات التي واجهت الطلبة عند خوضهم امتحانات القبول، وتناول الفصل المشكلات التي جابهت التعليم اليابانيّ خلال هذه الحقبة وعن تحسين أوضاع المعلمين العامّة وعن أنشطة اتحاد معلمي اليابان.

ركز الفصل السابع الأخير، على الأوضاع العامّة في مؤسسات التعليم اليابانيّة خلال حقبة الركود الاقتصادي من عام ١٩٧٤ وحتّى عام ٢٠٠٨ بعد الإصلاحات التي جرتْ وعن مدى تأثيرها في الواقع التعليميّ، وتضمن الفصل مباحث عدة، منها تأثير الأُسرة والمجتمع في تعزيز التعليم، ومنها مباحث عن أوضاع التعليم في مرحلة دور الحضانة ورياض الأطفال وفي مراحل المدارس الأبتدائية والمتوسطة والثانوية، فضلاً عن أوضاعه في مؤسسات التعليم العالي، كما تناول الفصل أوضاع مدارس الكرام الخاصة (جوكو) التي تُهيأ الطلبة لامتحانات القبول في المدارس الثانوية والجامعات، فضلاً عن خطط تطوير المناهج الدراسية للتعليم الأبتدائي، وأخيراً تطرق الفصل إلى برامج تبادل التعليم الدوليّ في اليابان.

لقد أعتمدتْ الدراسة بالدرجة الأوّلى على المصادر الأجنبيّة، وعند البحث عنها سلك الباحث طريقين للحصول عليها، أحدهما: طريق مراسلة العديد من المختصين بدراسة تأريخ اليابان في داخل العراق وخارجه؛ إذْ إلتقى في بادئ الأمر بعدد من الأساتذة اليابانيين والعراقيين في مؤتمر التعاون اليابانيّ العراقيّ الذي أُقيم في البصرة في شهر كانون الأوّل عام ٢٠١٥، وحصل على البريد الالكتروني للعديد منهم، والذين وعدوه بتقديم المساعدة في توفير المصادر التي تدعم كتابة الدراسة، وذكرَ بالخصوص البرفسورة كيكو ساكاي (Keiko Sakai)، والدكتور دايا ياما (Dai yama)، وقدْ استجابتْ ساكاي من اليوم الأوّل من المراسلة، وأرشدته إلى أماكن الحصول على المصادر التي تنفع في الكتابة، وكانت مصادرها ذات قيّمة عاليّة، أمّا الدكتور دايا فأجاب على رسالة الباحث وحصلتْ بينهما مراسلات مفيدة حوّل الدراسة، بعدها راسل الباحث أساتذة أجانب آخرين كان قد حصل على بريدهم الإلكتروني، منهم البرفسور المعروف إيكو أمانو (Ikuo Amano)، الذي أجاب على رسائل الباحث مع أنّه كان مشغولاً في زيارة جامعة أكسفورد (University of Oxford)، وتمتْ كذلك مراسلة

البرفسورة لورا هين (Laura Hein)، والدكتوراة إميلي تاكاياما (Emilie Takayama) في الولايات المتحدة الأميركية، اللتان قدمتا للباحث معلومات عن كيفية الحصول على بعض الوثائق والمصادر المهمّة، أمّا الطريق الآخر، فكان البحث عن المصادر الأجنبيّة في المكتبات العالميّة الموجودة على شبكة المعلومات الدوليّة، التي كانت غنية بالرسائل والأطاريح الجامعيّة والكتب والمجلات والصحف التي تناولتْ كلّ واحدة منها جانباً من جوانب التعليم في اليابان وفي مدد مختلفة.

كانت أهم تلك المصادر التي اعتمدتْ عليها الدراسة هي الوثائق المنشورة في موقع وزارة التعليم اليابانيّة، والكتب الوثائقية الصادرة عنها سنوياً، والتي تناولتْ أوضاع التعليم من مراحله الأوّلى في رياض الأطفال وحتّى مراحل التعليم العالي، فضلاً عن كتب تتطرق لسياسة الحكومة التعليميّة، وأُخر عن معايير التعليم، فضلاً عن كتب تختص بالجوانب الاحصائيّة وغيرها، ومن تلك الوثائق المهمّة، قانون التعليم الأساسيّ المعدل ذي الرقم (١٢٠) والصادر في ٢٢ كانون الأوّل عام ٢٠٠٦ Basic Act on Education (Act No.120 of December 22,2006)، وخطة الحكومة اليابانيّة الشاملة في التعليم لعام ٢٠٠٨ Basic Plan for the Promotion,1 July,2008, Government of Japan، واحصائيات وزارة التعليم اليابانيّة في عام ٢٠٠٨ MEXT Statistics 2008؛ إذْ تمَّ الإفادة منها في الفصلين السادس والسابع خاصّة.

ومن الكتب الوثائقيّة المعتبرة كتاب: النظام التعليميّ الحديث في اليابان، تأريخ أوّل مائة عام Japan's Modern Educational System, A History of the First Hundred Years الصادر من وزارة التعليم اليابانيّة؛ إذْ تطرق هذا الكتاب إلى بدايات نظام التعليم الحديث من عصر ميجي وحتّى نهاية عقد الستينيّات، وعرض احصائيات عديدة شملت جوانب التعليم كافة، وبخاصّة تلك الاحصائيات التي تُبيّن أعداد المؤسسات التعليميّة وعدد المعلمين والطلبة، وكانت فائدته واضحة في الفصل الأوّل والثاني والثالث والرابع والخامس، ومن مصادر وزارة التعليم اليابانية القيّمة كتاب: تطوّر التعليم في اليابان The Development of Education in Japan، الذي تناول مراحل تطوّر التعليم منذ بداياته الأوّلى وحتّى نهاية القرن العشرين، فضلاً عن وجود

احصائيات وجداول عديدة فيه، وتمت الاستفادة منه في الفصل السادس والسابع من الدراسة.

ومن المصادر الهامة التي اعتمدت عليها الدراسة هو كتاب: التعليم الياباني منذ عام ١٩٤٥، دراسة وثائقيةJapanese Edcation Since 1945: A Documentury Study لمؤلفيه إدوارد ر. بوشامب، وجيمس فاردمان (Edward R. Beachamp, James M. Vardaman)، فضلاً عن كتب وبحوث أُخر لإدوارد بوشامب منها: كتاب نوافذ على التعليم الياباني Windows on Japan Education، وكتب معربة وبحوث منشورة في مجلات عالميّة؛ إذْ ركزت معظمها على التعليم اليابانيّ خلال مدّة الأحتلال الأميركي وحتّى عقد الثمانينيّات من القرن العشرين، وعرضت وثائق مهمّة عن القوانين والتشريعات التي صدرت من أجل تنظيم وتطوير التعليم، وبخاصّة كتاب التعليم الياباني منذ عام ١٩٤٥؛ إذْ أفاد هذا الكتاب الدراسة في الفصلين الثاني والثالث.

اعتمدت الدراسة على مصدرين مهمّين آخرين هما: كتاب: اليابان، ثلاثة عهود من التعليم الحديث Japan, Three Epochs of Modern Education، وكتاب: التعليم في اليابان Eduction in Japan، لمؤلفهما الكاتب الأميركي رونالد اندرسون (Ronald S. Anderson)؛ إذ تناول الكتاب الأوّل التعليم الياباني منذ عهد ميجي وتايشو وشوا وأثناء وبعد الأحتلال الأميركي، أمّا الكتاب الآخر فتناول التعليم في اليابان من المدة التي تلت الأحتلال الأميركي وحتّى نهاية عقد الستينيّات، وشمل كتابيه عدد من الجداول والاحصائيات التي كان بعضها يتعارض مع الاحصائيات الرسميّة التي نشرتها وزارة التعليم اليابانيّة في كُتبها ونشراتها[1]، كما أُخذَ على الكاتب أنَّ له أراء تتطابق مع أراء سلطة الأحتلال التي مثلت رأي الحكومة الأميركية في نظرتها للتعليم في اليابان، وتمت الاستفادة من كتابه الأوّل في الفصل الثاني والثالث، ومن كتابه الآخر في الفصل الثالث والرابع والخامس.

---

(١) لقدْ وجد الباحث اختلافاً في الاحصائيات ليس في كتابيّ هذا المؤلف فقط، بل في كتب أجنبية كثيرة؛ لذا ركز الباحث في احصائياته على الرسمية منها وتلك التي تتطابق مع احصائيات الوزارة، ويبدو أن هذا الاختلاف جاء بسبب أنّ تلك الكتب اعتمدت في معلوماتها على احصائيات غير احصائيات وزارة التعليم اليابانية.

وكان كتاب: المجتمع والمدارس في تقدم اليابان Society, Schools, and Progress in Japan لمؤلفه تيساو كابوشي (Tetsuya Kobayashi)، من المصادر المهمّة؛ إذْ تناول التعليم منذ بداياته الأوّلى وحتّى منتصف عقد السبعينيّات، وقدْ اسهم هذا الكتاب في كتابة الفصل الأوّل والثالث والرابع، كما تمَّ الاعتماد على كتاب التعليم اليابانيّ في القرن الواحد والعشرين Japanese Education in the 21st Century، لمؤلفه ميكي اشيكيدا (Mikiy Ishikida)؛ إذْ ركز كتابه على التعليم في العقد الأوّل من القرن الواحد والعشرين، فضلاً عن أنّه تناول أوضاع التعليم في عقد التسعينيّات من القرن العشرين، وتطرق الكتاب بدقة إلى مشكلات التعليم والظواهر السيئة التي ظهرت في الآونة الاخيرة كالتسرب من المدارس وجنوح الطلبة وأفعال التنمر التي تُعرف بـ(البلطجة) وغيرها من الأفعال المبتذلة، وكان مصدراً قيّماً للدراسة في الفصلين السادس والسابع.

وأفادت الدراسة مصادر أُخر في كتابتها، منها: رسالة ماجستير بعنوان: ذنب الحرب والتعليم اليابانيّ بعد الحرب War Guilt and Postwar Japanese Education، للباحثة ناوكو كاتو (Naoko Kato)، والتي أفادت الدراسة في الفصلين الثاني والثالث، وكتاب: التعليم اليابانيّ اليوم Japanese Education Today، الصادر عن وزارة التعليم الأميركية U.S. Department of Education، وكتاب: إصلاح التعليم اليابانيّ الخطة للقرن الحادي والعشرين، في اليابان - التغيير والاستمرارية Japanese Education Reform: "The Plan for the Twenty-First Century", in Japan – Change and Continuity، لمؤلفه شوكو يونياما (Shoko Yoneyama)، واللذان أفاد الدراسة في الفصلين السادس والسابع.

وقدْ كان المعهد الوطني لبحوث السياسات التعليميّة National Institute for Educational Policy Research، التابع لوزارة التعليم اليابانيّة غني بالبحوث التي تناولت التعليم في اليابان، لذا تمَّ الاعتماد على بحوثه في كتابة الدراسة، كونها تُعدُّ بحوثاً موّثقة؛ لأنّها صادرة عن معهد مرتبط بوزارة مختصة بالتعليم؛ إذْ تطرقت تلك البحوث بمهنية لمجالات التعليم كافة في اليابان، وكانت معززة بالجداول والاحصائيات، وأسهمت تلك البحوث في كتابة فصول الدراسة.

أمّا المصادر العربيّة المتعلقة بموضوع الدراسة، فكانت غير موجودة في مكتبات الجامعات العراقيّة، وإنَّ المتاح منها تطرقَ لدراسة اليابان في مجالات أُخر، وإنَّ ما أشارت إليه حوّل التعليم في اليابان كان مقتضباً وعاماً لا تفصيل فيه، باستثناء معلومات وتعليقات مهمّة عن التعليم في اليابان وَجَدها الباحث في كتاب سياسية الأحتلال الأميركي في اليابان ١٩٤٥-١٩٥٢ وبحوث أُخر للأستاذ المشرف كاظم هيلان محسن؛ إذْ تمت الاستفادة منها في الفصل الأوّل والثاني والثالث، وكانت كتابات مسعود ضاهر عن التجربة اليابانيّة من خلال كتبه العديدة قدْ نفعت الباحث في مواضيع مهمّة من الدراسة، لكن ما يؤخذ على احصائياته التي ذكرها عن التعليم اليابانيّ أنّها كانت غير دقيقة، ولا تتطابق مع الاحصائيات الحكوميّة الصادرة عن وزارة التعليم اليابانيّة؛ إذْ ظهر ذلك واضحاً في الصفحة (١٠١) من كتابه (تأريخ اليابان الحديث ١٨٥٣-١٩٤٥، التحدي والاستجابة) وغيرها من الاحصائيات، ومن المعلومات القيّمة عن التعليم اليابانيّ ما أفاد به علاء فاضل العامري بكتابه الحزب الليبرالي الديمقراطي (جمنتو)؛ إذْ أسهمت تلك المعلومات في كتابة الفصل الرابع والخامس.

وفي الختام، والباحث يُشارف على إتمام هذه الدراسة المتواضعة، لا يدعي أنَّه كان موفقاً في كتابتها؛ ولكنه قد بذل فيها الجهد، فعسى أنْ يكون ما قدمه يُعدُّ إضافة متواضعة تسدُ فراغاً في المكتبة التأريخيّة العراقيّة، ومن الله التوفيق.

المؤلف

الفصل الأول

نبذة تأريخية عن التعليم في اليابان حتّى نهاية الحرب العالميّة الثانية عام ١٩٤٥

أولاً: لمحة عن بدايات التعليم قبل عصر إيدو (Edo)

ثانياً: التعليم في عصر أسرة توكوكاوا (١٦٠٣-١٨٦٨)

١- بداياته ٢- تطوّره

ثالثاً: إصلاحات عصر ميجي التعليميّة (١٨٦٨-١٩١٢)

١- فلسفة الحكومة في التعليم ٢- سياسة الحكومة التعليميّة

٣- خطط تطوير وتحديث التعليم ٤- تطوّر التعليم العالي

رابعاً: التعليم في عصري (تايشو- شوا) حتّى عام ١٩٣٠

١- تطوّر التعليم ٢- نظام رياض الأطفال

٣- نظام المدارس الأبتدائية ٤- الإجراءات التعليميّة المتخذة على مستوى التعليم الأوسط ٥- إصلاح التعليم الجامعي

خامساً: التعليم من عام ١٩٣١ حتّى نهاية الحرب العالميّة الثانية ١٩٤٥

١- مجلس التعليم عام ١٩٣٧ ٢- التعليم في المدارس الوطنيّة

٣- مدارس التعليم الأوسط ٤- إعادة تنظيم التعليم العالي

٥- مدارس الشباب ٦- إجلاء التلاميذ

أولاً: لمحة عن بدايات التعليم قبل عصر إيدو (Edo)[١]

كانت الحضارة الصينيّة قدْ دخلت اليابان في حدود القرن الثاني الميلادي؛ إذْ كان الشعب اليابانيّ قبلها قدْ تناقل عاداته وتقاليده وقصصه عن طريق النقل الشفوي، ولكن عندما دخلتْ أعداد كثيرة من الكتب المنوعة والمترجمّة باللغة الصينيّة إلى اليابان، تحتمَّ حينَ ذاك على الرهبان البوذيين الذين كانو قد نقلوا له الديانة البوذيّة من كوريا والصين والهند إلى القيام بتعليم اليابانيين القراءة والكتابة، حتّى يتمكنوا بذلك من نشر ديانتهم[٢]؛ ولذا انتشرت القراءة والكتابة في العاصمة نارا[٣] وبالصيغة الصينيّة، وسهلَ ذلك في انتشار الديانة البوذيّة في بقيّة أرجاء اليابان[٤].

---

(١) إيدو: مدينة إتخذتها أُسرة توكوكاوا الحاكمة عاصمة لها. طارق جاسم حسين، جذور التحديث في اليابان في أواخر عهد أسرة توكوكاوا (١٨٥٣–١٨٦٨)، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، كلية الآداب، ٢٠٠٩، ص٢٥.

(٢) الدياتة البوذية: تُنسب هذه الديانة إلى بوذا (٥٥٨– ٤٨٣ق.م)، وكان بوذا هذا معاصراً للفيلسوف الصيني كونفوشيوس (٥٥١– ٤٧٩ق.م)، ومن معتقدات البوذية البعث بعد الممات، وإنّ الحياة إبتلاء وشقاء وألم؛ بسبب إرتباط الإنسان برغباته الحسيّة، وبما أنّ الإنسان لا يستطيع أنْ يتغلب على هذه الرغبات؛ لذا فأنّه يندمج مع الكون اندماجاً مجرداً عن الألم إلى حد الفناء، كما ركزتْ البوذية على تقديس الكنوز الثلاثة التي هي: بوذا، والقانون المتمثل في التعاليم المكتوبة، والعقيدة الجماعية أو ما يسمى (التنظيم الرهباني)، وعُرفت البوذية التي انتشرت في شرق آسيا ب(ماهايانا) أو (العجلة الكبيرة)؛ وقدْ وعدَ بوذا في تعاليمه بخلاص جميع الكائنات الحسيّة من الحياة الحيوانيّة، وللبوذية طوائف متعددة،منها: طائفة الأرض الطاهرة أو (جودوشو)، وطائفة الأرض النقية، وطائفة الشنتو، وطائفة نشرني وهي اليوم من أكبر الطوائف البوذية في اليابان، فضلاً عن طائفة الزن. طارق جاسم حسين، التطورات الفكرية في اليابان في عهد أُسرة توكوكاوا (١٦٠٣– ١٨٥٣م)، إتجاهات الكتابة التأريخية في الدراسات اليابانية العراقية، تحرير وترجمة: محمود عبد الواحد القيسي، المكتبة البغدادية، (بغداد،٢٠١٤)، ص٤٣٣–٤٣٤.

(٣) نارا: هي عاصمة للأمبراطورية اليابانية للمدة من(٧١٠– ٧٩٤م)، وإنّ هييان أو (هييان كيو) أو (كيوطو) هي العاصمة الأمبراطورية للمدة من (٧٩٤– ١١٨٥م). محمد أعفيف، أصول التحديث في اليابان ١٥٦٨–١٨٦٨، سلسلة أطروحات الدكتوراه (٨٧)، مركز دراسات الوحدة العربية، (بيروت، ٢٠١٠)، ص٧٦.

(٤) وسام هادي عكار عظيم، النظام التعليمي في اليابان حتى عام ١٨٦٨، (دراسة تأريخية)، مجلة دراسات تربوية، المجلد٨، السنة الثامنة، العدد الثلاثون، نيسان، ٢٠١٥، ص٤٨؛ مكتب البحوث بادارة روبرت ليستما الأميركية، التعليم في اليابان، ترجمة: سعد عبد الرحمن و حسن الطويجي، عرض: محي الدين توق، (د.م، د.ت) ص١٩٣.

كان الانفتاح على الصين قد أحدث تحوّلاً كبيراً في المجتمع اليابانيّ، ولا سيّما في العلوم والمعارف ونظام الكتابة والتدوين، فضلاً عن المجالين التربويّ والتعليميّ المستند لمبادئ وتعاليم الديانة الكنفوشيوسيّة[١]، التي انتشرت بشكل كبير وأثرت في التنشئة الاجتماعية؛ إذْ أكدتْ تربوياً على مبادئ حب الخير والعدل وحُسن معاملة الآخرين، وأهمية التعلّم وضرورة مواكبته، وفي غضون قرن نجح اليابانيون في امتلاك الأنموذج الصينيّ، وإعادة صياغته على وفق طابعهم القوميّ الخاصّ الذي مَيزهّم عنه، وقدْ مثل هذا الانفتاح نقطة تحوّل كبرى في تأريخ اليابان، وشكّل بداية لعهد جديد، بل أدخلها عصر التدوين والكتابة والعصور التأريخيّة[٢].

ظلَّ التعليم في اليابان خلال هذه العصور القديمة مقتصراً على فئتين فقط من فئات المجتمع اليابانيّ، هما فئة رجال الدين البوذيين، وفئة نُبلاء البلاط[٣] أو ما عُرف بـ(كوغي) (Kuge)؛ إذْ قامتْ هذه الفئة في عصر نارا (٧١٠-٧٩٤م) ومن ثمّ في عصر هييان (٧٩٤-١١٨٥م) بفتح العديد من المدارس الخاصّة في المعابد البوذيّة، فضلاً عن

---

(١) الكنفوشيوسيّة: نسبة إلى الفيلسوف الصيني كونفوشيوس (٥٥١- ٤٧٩ق.م)، بدأ تأثير هذه الفلسفة على الصين أولاً ثمَّ اليابان منذ القرن التاسع الميلادي وكوريا في القرن الخامس عشر الميلادي، أكدت الكنفوشيوسيّة على النظام العقلاني للطبيعة، الذي يكون فيه الإنسان منسجماً مع نفسه، وأكدت كذلك على الأُسس الأخلاقية العالية، وأنْ تقف على قمة ذلك دولة موحدة، حكامها رجال ذوي علم وأخلاق رفيعة، ولها نصوص لا تتناول المفهوم الالهي، ولا تشتمل هذه الفلسفة على أية عبادة، ومعتقداتها بدون مناسك كهنوتية، وإنّما أكدت فقط على التعليم والحياة السليمة التي تكون من خلال إطاعة الحاكم، وإطاعة الآباء من قبل الأبناء، واحترام الأخ الكبير والزوج والتمسك بالروابط الاجتماعية. فؤاد محمد شبل، حكمة الصين منذ أقدم العصور، ج١، دار المعارف، (القاهرة، ١٩٦٧)، ص٦٣-٩٣؛ طارق جاسم حسين، جذور التحديث في اليابان في أواخر عهد أسرة توكوكاوا ....، ص٤٠.

(٢) مثنى عبد الجبار عبود، التعليم في اليابان ١٨٦٨- ١٩١٢، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد - كلّية أبن رشد للعلوم الإنسانيّة، ٢٠١٦، ص١٨.

(٣) فئة نُبلاء البلاط: مصطلح كان يُطلق على الأُسر الأرستقراطية التي أحاطت بالأمبراطور منذ ظهور المؤسسة الأمبراطورية، وكانت تُشكل خلال عصري نارا وهييان بيروقراطية الدولة التي تتولى الوظائف الرئيسيّة، وتتمتع بامتيازات خاصّة بحسب أصولها وترتيبها، وهي امتيازات كانت متوارثة في أُسر بعينها، وكان هناك صنفان من الأرستقراطية اليابانية: الأرستقراطية المدنية (كوغي)، والأرستقراطية العسكرية (بوكي)، وعموماً ظلّ الانتماء إلى كوغي مرتبطاً بالعمل في خدمة الأمبراطور والبقاء في العاصمة كيوتو؛ فحين تُغادر إحدى الأُسر العاصمة تفقد صفتها وتكتسب صفة الأُسرة المحاربة إنْ هي انضمت إلى أُسر الساموراي. محمد أعفيف، المصدر السابق، ص١٦٥.

فتح معاهد خاصّة إلى أبنائها في العاصمة كيوتو (Kyoto)، وكان الهدف الأساسي من فتح تلك المعاهد التعليميّة هو من أجل إعداد أبنائهم إعداداً جيداً؛ لكي يتسنموا بعد ذلك المراكز القياديّة والإداريّة في الدولة، وعندما دخلتْ المبادئ والتعاليم الكنفوشيوسيّة إلى اليابان في القرن التاسع الميلادي كانت تلك المعاهد قد دَرسَتْ مبادئها وتعاليمها، التي كانت تمثل أساس القوانين والتشريعات التي أخذها اليابانيون من الصينيين، ولم تتقيد تلك المعاهد التعليميّة على تعلّم الديانة البوذيّة والتعاليم الكنفوشيوسيّة فقط، بل إنّها وسعتْ مجال دراستها في ذلك وقامت بنقل الثقافة الصينيّة من أدب وشعر وموسيقى، ومن ثمّ تدريسها في تلك المعاهد؛ إذْ أدّى ذلك إلى ظهور نهضةٍ أدبيّةٍ وثقافيّةٍ كبيرةٍ في العاصمة كيوتو، وكانت الطبقة الإرستقراطية في العاصمة قد أسهمت هي الأُخرى بتلك النهضة الأدبيّة[١].

إنَّ انتشار التعليم في اليابان في تلك الحقبة لم يكن مقتصراً على الرجال فقط، بل إنّه وصل إلى النساء اليابانيات اللواتي تحررنَ من القيود التي كانت تُفرض عليهنَ من المجتمع اليابانيّ المحافظ[٢]، وقدْ حدث ذلك بسبب ما طرأ من تحوّل كبير على السلطة العليا؛ فقدْ تمكنت عدد من أمهات الأباطرة اليابانيين أنْ يرثنَ السلطة من أبنائهنَ[٣]، بسبب تنازل أولئك الأبناء عن العرش[٤]، فضلاً عن أنّ هناك أسلوباً جديداً مبتكراً قد

(١) ادوارد بوشامب، التربية في اليابان المعاصرة، ترجمة وتعليق: محمد عبد الحليم مرسي، مكتبة التربية العربية لدول الخليج،(د.م،١٩٨٥)، ص٢٣؛ وليد عبود محمود و مثنى عبد الجبار عبود، التعليم في اليابان إلى عام ١٦٠٠، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، العدد ٢٧، حزيران، ٢٠١٦، ص٥٧١-٥٧٨.

(2) Margaret E. Burton, The Education of Women in Japan, Fleming H. Revell Company,(New York,1914), Pp.18-20.

(٣) وهو ما يدل على أنَّ مقام المرأة كان رفيعاً داخل هذه المؤسسة قبل استحكام المؤثرات الصينيّة في المجتمع الياباني، من ثُمَّ لم يظهر التمييز ضد المرأة إلا بعد شيوع الأُسرة الأبوية (الأبوسية) في عصر نارا وهييان، والعمل بقوانين (ريتسو ريو) المستقاة من الأنظمة الصينية ذات الأصول الكنفوشيوسية، ففيها جرى حرمان النساء من تقلد مناصب الدولة، وتمييزهن سلباً في النصيب الذي كن يحصلن عليه من الأراضي التي يوزعها الأمبراطور. يُنظر: محمد أعفيف، المصدر السابق، ص ١٥١-١٥٢.

(٤) الأمبراطورات هُنَ: سويكو (Suiko) حكمتْ (٥٩٣-٦٢٨)، سايمئي (Saimei) حكمتْ (٦٥٥-٦٦١)، جيتو (Jito) حكمتْ (٦٨٦-٦٩٧)، غيميئي (Gemmei) حكمتْ (٧٠٧-٧١٥)، غينشو (Gensho) حكمتْ (٧١٥-٧٢٤)، كوكين (Koken) حكمتْ (٧٤٩-٧٥٨)، وإنّ أثنين من هُنَّ تولتا العرش بلقب آخر، فحكمتْ سايمئي (٦٤٢-٦٤٥)

ظهر في ذلك الحين سهل عملية التعلّم لدى اليابانيين من كلا الجنسين، وخفف عليهما صعوبات التعلّم بالكتابة الصينيّة التي كانت شديدة التعقيد، كما أنَّ التعليم انتشر بيّن أبناء العامّة؛ فقدْ أسس الراهب البوذي كوكاي (kukai) (٧٧٤-٨٣٥) مدرسة كيوتو، وكان هدفه الأساسيّ من تلك المدرسة هو تعليم أبناء العامّة الديانة البوذيّة، لكن تلك المدرسة لم تستمر طويلاً؛ إذْ توقف عملها بسبب وفاة ذلك الراهب(١).

بعد مدة من الزمن استطاعت فئة المحاربين القدماء (الساموراي) (Samurai)(٢) أنْ تستولي على السلطة في اليابان للمدة (١١٨٥-١٦٠٠)، وقدْ سعت هذه الفئة إلى الاهتمام بتعليم أبنائها لإعدادهم للمستقبل والإمساك بالوظائف العسكريّة والإداريّة في حكومة باكوفو(٣) (Bakufa) حتّى تستمر هيمنتهم على السلطة، ومن أجل تحقيق تلك الأهداف استغلت فئة الساموراي المدارس التي أنشئها النُبلاء، كما أنّ طوائف البوذيّة

بلقب كوغيوكو (Kogyoku)، وكوكين حكمتْ (٧٦٤-٧٧٠) تحت لقب شوكوتو (Shotoku)، وبذلك حكمنَّ (٨٨) سنة من حكم آمده (١٧٧) سنة، أيّ نصف المدة تقريباً.

Jorrod M. Pakard, Son of Heaven: Aportrait of the Japanese Monarchy,(New York,1987), Pp.351-354.

(١) محمد أعفيف، المصدر السابق، ص٤٠٤-٤٠٥.

(٢) الساموراي: مصطلح يابانيّ(سابورو) (Saburou) ويعني ينتظر أو يُرافق شخصاً من الطبقات العليا، وكلمة ساموراي مرادفة لكلمة (بوشي) (Bushi) التي ارتبطت بكلمة المحاربين، واتبع الساموراي مجموعة قوانين تُدعى البوشيدو (Bushido) أيّ (طريق المحارب). للمزيد عن الساموراي وعن البوشيدو يُنظر: اينازو نيتوني، البوشيدو روح اليابان، مراجعة عزيز حمزة، ترجمة وتقديم: نصر حامد ابو زيد،(د.م،١٩٩٠)؛ عباس كاظم عباس، الساموراي ودورهم السياسي والعسكري والثقافي في اليابان حتى عام ١٨٦٨، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، كلية أبن رشد للعلوم الإنسانية، ٢٠١٣؛

Herschel Webb, An Introduction to Japan, Columbla University Press,(New York,1960), Pp.24-25.

(٣) الباكوفو: مصطلح صيني الاصل، وأُستعمل في معنيين أو سياقين، يدل الأوّل على مقر القيادة العليا لحرس البلاط في عهد أُسرة تانغ، والآخر يدل على مقر القيادة العليا لقائد الجيش في اثناء المعارك، وفي اليابان تُعد الباكوفو هي حكومة الشوجون، وهي سلطة عسكرية فُرضت بالقوة بعد تفويض حصلوا عليه من الأمبراطور لحكم اليابان وذلك في عام ١١٩٢م، وأُعطي ذلك التفويض إلى أحد زعماء أسرة ميناموتو والذي هو (ميناموتو نو يوريتومو) (Minamoto No Yoritomo) (١١٤٧-١١٩٩) ولُقب بالشوجون. محمد أعفيف، المصدر السابق، ص٨٤.

وبخاصّة طائفة الزن[١] قامتْ بفتح مدارس أُخر غير تلك التي فُتحت سابقاً من أجل نشر دياناتهم بيّنَ النّاس، لكن المفاجئة التي حصلت والتي أصابت التعليم في اليابان بنكسة قوية أدّت إلى انحدار مستواه هي تلك الحرب الأهليّة التي إندلعت في عام ١٤٧٧ واستمرت حتّى عام ١٥٦٨، والتي عُرفت بحرب الدويلات المتحاربة[٢]؛ فقدْ أُغلق عدد كبير من المدارس وانقطع التدريس في الكثير منها بسبب تلك الحرب[٣].

ظهر مما تقدم، أنَّ التعليم في اليابان منذ بداياته الأولى في القرن الثاني الميلاديّ وحتّى القرن السادس عشر لم يكن تعليماً نخبوياً فقط، بل أنّه كان تعليماً فئوياً أيضاً؛ إذْ اقتصر هذا التعليم على الفئة المهيمنة والماسكة بزمام الحكم، وأُبعدَ عامّة النّاس من بقيّة فئات المجتمع اليابانيّ، وحتّى ذلك التعليم البسيط الذي قدمه رجال الدين البوذيين للعامّة والذي توقف بعد مدة قصيرة؛ كانت غاياته دينيّة وشخصيّة بحته، ولم يكن يهدف أصلاً إلى رفع مستوى قدرات تلك الفئة البائسة، التي كان عليها دائماً تقديم فروض الطاعة والولاء للحكام.

---

(١) طائفة الزن: ليس لهذه الطائفة مؤلفات مكتوبة بقدر ما كانوا يعتمدون أقوال وافعال أساتذة الزن، وظهر هذا التيار في الصين في اطار مذهب (ماهايانا) وهو اسم عُرفت به البوذية في شرق آسيا في القرن السادس الميلادي، وهو تيار يعتمد اساساً على التأمل وايقاظ الذهن وتطوير الحدس الشخصي بغية الوصول إلى التنوير والخلاص – أي على غرار الطريق الذي سلكه بوذا - وليس قضاء الوقت بالتعبد وتلاوة السوترا أو النصوص المقدسة ولاقت هذه المعتقدات قبولاً لدى فئة الساموراي الذين أتخذوها مرجعية لأخلاقياتهم وسلوكياتهم. للمزيد عن طائفة الزن يُنظر:

Daisetz Teitaro Suzuki, Zen and Japanese Culture, Princeton University Press,(Princeton,1958).

(٢) الدويلات المتحاربة: وهي حرب اندلعت في عام ١٤٧٧ واستمرت حتّى عام ١٥٦٨، وسميت حرباً أهلية، وكان السبب الرئيسي لنشوب تلك الحرب هو ظهور الشوغو دايميو Shugo-Daimyo أو ما عُرف بحكام الاقاليم، والذين بدأوا ينزعون نحو الاستقلال عن الحكم المركزي، وسعوا لتوريث السلطة إلى أُسرهم. يُنظر: ادوين أولدفاذر ريشاور، تاريخ اليابان من الجذور حتى هيروشيما، ترجمة: يوسف شلب الشام، منشورات دار علاء الدين، (دمشق،٢٠٠٨)، ص ص٤٧- ٥٧؛ سلمان بو نعمان، التجربة اليابانية، دراسة في أُسس النموذج النهضويّ، مركز إنماء البحوث والدراسات، (د.م، د.ت)، ص٥٠.

(٣) وسام هادي عكار عظيم، المصدر السابق، ص٤٩.

ثانياً: التعليم في عصر أُسرة توكوكاوا (Tokugawa)[(١)] (١٦٠٣-١٨٦٨)

قد شاعَ كثيراً أنَّ التعليم الغربيّ هو الذي كان له الأثر الأكبر في نهضة اليابان وتقدمها، وبخاصّة ذلك الصعود الحضاري الكبير نسبياً الذي ظهر في عصر الأمبراطور المستنير ميجي (Meiji)[(٢)] (١٨٦٨-١٩١٢)، بعدما تمَّ فتح المدن اليابانيّة الساحلية أمام البعثات والسفارات الغربيّة؛ إذْ سعى الأمبراطور المذكور لطلب المعرفة في كلّ أرجاء العالم[(٣)]، من أجل بناء بلدٍ غنيٍ وجيشٍ قويٍ، ولكن الدراسات المُعمقة أثبتت عكس ذلك، وإنَّ هناك تراثاً علمياً كبيراً قد تحقق في العصر الذي سبق عصر

---

(١) توكوكاوا: وهي أسرة يابانية أسسها الشوجون (القائد العسكري) آياسو، حكمت اليابان حكماً عسكرياً لأكثر من مئتين وخمسين عاماً، وحكم خلال هذه المدة خمسة عشر شوجوناً من هذه الأُسرة، ويُطلق على هذه الحقبة (حقبة إيدو) نسبة إلى مدينة إيدو التي اتُخذت عاصمة لحكمها، وكان الشوجون في هذه الحقبة هو الحاكم الفعلي لليابان، أمّا الامبراطور فاصبح معزولاً في العاصمة القديمة كيوتو، وما عليه إلا إعطاء التفويض للشوجون ليحكم البلاد، وانتهى حكم أُسرة توكوكاوا في عام ١٨٦٨. طارق جاسم حسين، جذور التحديث في اليابان....، ص٢٥.

(٢) الأمبراطور ميجي: ولد في ٣ تشرين الثاني عام ١٨٥٢، وهو أبن الأمبراطور كومي، بعد أن أصبح ولياً للعهد في ١٠ تموز عام ١٨٦٠ لُقب بالحاكم المستنير (Mutsuhito)، وفي ١٣ كانون الثاني ١٨٦٧ خلف أباه على العرش بعد وفاة الأخير، وكان مايزال في سن الخامسة عشرة، لكنه لم يتوج رسمياً حتى ٣١ تشرين الأوّل عام ١٨٦٨، عمل الأمبراطور ميجي بعد تسلمه مقاليد الحكم على اصدار عدد من المراسيم التي تهدف إلى الغاء النظام الشوجني، وانهاء الاقطاع في البلاد، مع حل المؤسسات التي كانت قائمة في عهد توكوكاوا، وقد انتقلت العاصمة في عهده من كيوتو إلى إيدو (التي تغير اسمها إلى طوكيو) فتم بذلك توحيد العاصمتين القديمتين كيوتو وإيدو بعاصمة واحدة، وقد شهدت البلاد في عهده العديد من الإصلاحات التي شملت مختلف جوانب الحياة الثقافية والاجتماعية والسياسية والعمرانية والاقتصادية، منح البلاد دستوراً عام ١٨٨٩، وانتهج سياسة الانفتاح تجاه الحضارة الغربية، وقد أعيا المرض الأمبراطور ميجي في أواخر أيامه، والذي بقي يصارعه حتى وافاه الأجل في ٣٠ تموز عام ١٩١٢، فطويت بذلك حقبة الميجي، وبدأت حقبة جديدة حملت اسم أبنه تايشو (Taisho)، وقد دفن الأمبراطور في ضريح مومویاما (Momoyama) في مدينة فوشيمي (Fushimi) في كيوتو، ويعده اليابانيون رمزاً مقدساً، ويواظبون على زيارة ضريحه باستمرار لأداء الطقوس والشعائر الدينية. أحمد أمير اسماعيل، الحركة الإصلاحية في اليابان ١٨٦٨-١٩١٢،رسالة ماجستير غير منشورة،جامعة بغداد، كلية التربية- أبن رشد، ٢٠٠٦، ص٨٣-٨٤؛ عبد الوهاب الكيالي، موسوعة السياسة، ج٦، المؤسسة العربية للدراسات والنشر،(بيروت، د.ت)، ص٥٠٧.

(٣) مسعود ضاهر، النهضة اليابانية المعاصرة، الدروس المستفادة عربياً، مركز الدراسات العربية، (بيروت،٢٠٠٢)، ص٥٨-٥٩.

الميجي وهو عصر أُسرة توكوكاوا (١٦٠٣-١٨٦٨)، وإنَّ أُسس التعليم اليابانيّ قد بُنيت خلال تلك المدة، وإنّه — أيّ التعليم — استطاع أنْ يحرز خطوات متقدمة على مستوى تعدد أشكال المدارس والمعاهد والدراسات المتنوعة[١]، علماً أنَّ المجتمع اليابانيّ في ذلك العصر ظلَّ مجتمعاً طبقياً وفئوياً، فالطبقة صاحبة الامتيازات والتي هي في أعلى سلّم المجتمع هي الأُسرة الأمبراطورية ومن ثمّ طبقة الساموراي الحاكمة وطبقة الاقطاعيين (الدايميو) **(Daimyo)**[٢]، وتأتي طبقات الشعب الأُخر في أسفل ذلك السلّم من مزارعين وحرفيين وتجار، وغيرهم؛ لذلك أصبح التعليم في هذه الحقبة مُنصباً لخدمة الطبقة الحاكمة التي هي في أعلى السلّم، أمّا تلك التي في أسفله فلا تحصل من التعليم إلا على النزر القليل[٣].

١- بداياته

إنَّ نكسة التعليم اليابانيّ بسبب الحرب الأهليّة (١٤٧٧-١٥٦٨) — التي ذُكرت سابقاً- أدّتْ إلى تراجع كبير في مستواه وانخفاض في نسبة العارفين بالقراءة والكتابة لدى طبقة الساموراي والدايميو، مما أضطرهم إلى الاعتماد على الرهبان الزن في كتابة عقودهم ووثائقهم، واستمر الوضع على هذا الحال حتّى استطاعت أُسرة توكوكاوا

---

(١) عبدالله بن جمعان الغامدي، الاقتصاد السياسي للتنمية في اليابان، دراسة في تحليل اسباب النهضة، المجلة العلمية، كلية التجارة، جامعة أسيوط، العدد الثالث والاربعون، كانون الثاني،٢٠٠٧، ص١٠٨؛ وللتوسع في الكتابات التي تحدثت عن التحديث في ذلك العصر. يُنظر:طارق جاسم حسين، جذور التحديث في اليابان...؛ محمد أعفيف، المصدر السابق.

(٢) الدايميو: يتكون مصطلح الدايميو في اللغة اليابانية من مقطع (داي) ويعني كبير، ومقطع (ميو) ويعني اسم، ويفيدان معاً إنْ تُرجما حرفياً (اسم الكبير)، وتعود بداية استخدام هذا المصطلح إلى القرن الحادي عشر الميلادي، فكان يعني ملاك الاراضي الكبار، سواء من المدنيين أو الساموراي، وفي عهد الدويلات المتحاربة كان هناك تمييز بينهم يقوم على أساس مدى اتساع مناطق نفوذهم، ففي المرتبة العليا كان الكوكوشو Kokushu والذين كانوا يتحكمون باكثر من أقليم واحد، وفي المرتبة الثانية الريوشو Ryosho، والذين يسيطرون على اقاليم صغيرة، وأخيراً الجوشو Joshu الذين كانت سلطتهم محدودة وفي رقع صغيرة، واستمر الدايميو محافظين على مواقعهم حتى قيام إصلاحات ميجي. طارق جاسم حسين، جذور التحديث في اليابان...، ص٢٢.

(٣) محمد أعفيف، المصدر السابق، ص٤٠٥.

السيطرة على الحكم بقيادة توكوكاوا آياسو الذي سعى إلى توحيد اليابان تحت سيطرة مركزيّة قويّة، وإعادة ما كان متعارفاً لدى الحكام السابقين اهتمامهم في تعليم وتثقيف الساموراي، فضلاً عن تعليمهم المهارات القتالية ليكونوا قادرين على إدارة مفاصل الدولة؛ وليتمكنوا مع شركائهم من الدايميو على بناء مجتمع متقدم ومستقر(١).

كان هناك نظامان للتعليم في بدايات عصر توكوكاوا، فالنظام الأوّل كان خاصّاً بأبناء الساموراي والدايميو؛ إذْ تمَّ تأسيس مدارس ومعاهد خاصّة أشرف عليها الدايميو والشوجون (**Shogun**)(٢)، أمّا النظام الآخر، فكان تعليماً خاصّاً أشرف عليه رجال الدين البوذيين ومعلمو الكنفوشيوسيّة، الذين اتخذوا من تلك المدارس طريقاً لتعليم أبناء العامّة تعاليم الديانة البوذيّة ومبادئ ومعتقدات الكنفوشيوسيّة(٣).

إنَّ الشيء الجديد الذي ظهر خلال هذه المدة كان الارساليات التبشيريّة، التي دخلت اليابان منذ النصف الثاني من القرن السادس عشر؛ إذْ قامت تلك الارساليات بفتح مدارس خاصّة بها إلى أولئك الساموراي الذين اعتنقوا الديانة المسيحيّة وفي مناطقهم التي يتواجدون فيها، وكانت المدينة الساحلية كيوشو Kyushu أكثر الأماكن انتشرت بها تلك المدارس المسيحيّة(٤)، وكانت المواد الدراسية التي تُعطى فيها متنوعة،

---

(١) مثنى عبد الجبار عبود، المصدر السابق، ص٣٤-٣٥؛ وليد عبود محمود و مثنى عبد الجبار عبود، المصدر السابق، ص٥٨١.

(٢) الشوجون: رتبة عسكرية كانت تُمنح مؤقتاً للقائد العسكري الذي يتولى مهمة القضاء على الثورات ضد الحكم المركزي الأمبراطوري وبخاصّة في عصر هيبان، وهو مختصر Sii Tal Shogun أو ما يمكن ترجمته (القائد الأعلى قاهر البرابرة)، ومنذ استيلاء الساموراي على السلطة اضحى اللقب محصوراً بقائد الساموراي الذي يحكم البلاد بتفويض من الأمبراطور، وخلال حقبة توكوكاوا ظلَّ الأمبراطور اليابانيّ حبيساً في قلعة كيوتو. محمد أعفيف، المصدر السابق، ص٨٣؛

Malcolm D. Kennedy, A History of Japan, (London,1963), P.88; Maruyama Masao, Studies In The Intellectual History Of Tokugawa Japan, (Japan,2001), p.5.

(3) Ministry of Education, Japan's Modern Educatioal System, A History of the First Hundred Years, (Tokyo,N.D.,), Pp.2-5.

(٤) وسام هادي عكار عظيم، المصدر السابق، ص٤٩؛

Naoyuki Agawa, The Internationalization of Japan's Higher Education: Challenges and Evolutions, Reperes, No:10, December, 2011, p.1.

اشتملت على تعليم القراءة والكتابة والرياضيات والأناشيد الدينيّة، فضلاً عن تدريس تعاليم الديانة المسيحيّة واللغات الأجنبيّة[١]، وقد ذكرت بعض المصادر التأريخية أنَّ تلك المدارس قدْ ناهز عددها المئتي مدرسة، ولكن ذلك التعليم لم يستمر طويلاً؛ إذ أُغلقت تلك المدارس وطُردت الارساليات التبشيرية من اليابان؛ وذلك عندما اتخذت أُسرة توكوكاوا قرارها بالعزلة[٢] عن محيطها الدولي في النصف الأوّل من القرن السابع عشر[٣].

ركزَ التعليم في اليابان في مرحلة تأسيسه الأوّلى في عهد الشوجون آياسو على الجانب الأخلاقيّ، فضلاً عن الجانب المهاريّ والعسكريّ للمحاربين القدماء(الساموراي)؛ إذْ أعتقد منظرو التعليم في تلك المرحلة أنّ المرء عندما يكون ذو سلوك قويم وأخلاق عالية أفضل عندهم من أنْ يكون عالماً، وإنَّ التربية والتعليم لا تتحقق إلا بإتباع طريق

---

(١) **كانت تُدرس لغات أجنبية في تلك المدارس، منها الهولندية والفرنسية والروسية، أمّا اللغة الانكليزية فقد دخلت إلى اليابان مع وصول وليام آدمز (William Adams) (١٥٦٤-١٦٢٠) أوّل شخص يتكلم الانكليزية على ظهر سفينة إلى اوساكا أو بونغو Bungo سابقاً في عام ١٦٠٠؛ أذ طلبت حكومة توكوكاوا مترجمين لدراسة هذه اللغة، وانتشرت تلك اللغة بعد معاهدة الصداقة والتجارة مع اميركا في عام ١٨٥٨ بعد حملة الكومودور بيري.**
Rita Elaine Silver, And others, English Language Education in China, Japan, and Singapore,Published by National Institute of Education Nanyang Technological University, (N.P,N.D), p.82.

(٢) **العزلة اليابانيّة: تبنى حكام الشوجون في أُسرة توكوكاوا منذ العقد الرابع من القرن السابع عشر وبالتحديد عام ١٦٣٩ سياسة العزلة، وكانت تلك العزلة تهدف إلى حظر الديانة المسيحيّة على الاراضي اليابانيّة، واضطهاد من تنصر من اليابانيين، وطرد المبشرين والتجار البرتغاليين والاسبان وتقييد سفر الرعايا اليابانيين إلى الخارج، وغلق السواحل اليابانية في وجه الاجانب الغربيين باستثناء الهولنديين، واقتصرت تجارة اليابان على الصين وكوريا ودولة اوربية واحدة هي هولندا، واستمرت العزلة إلى حين وصول الحملة العسكرية الاميركية بقيادة الكومودور بيري عام ١٨٥٣، التي اجبرت تلك السلطات التخلي عن سياسة العزلة، وتوقيع معاهدات – غير متكافئة – تكسر العزلة وفتح اسواق اليابان في وجه تجارة الدول الغربية. فوزي درويش، الشرق الاقصى، الصين – اليابان (١٨٥٣-١٩٧٢)، دار الكتب المصرية، (طنطا،١٩٩٧)، ص٣٦-٤٠؛**
Donald H. Shively, Tradition and Modernization in Japanese Culture, New York University Press, (New York,1976), Pp.331-332; Andrew Gordon, A Modern History of Japan From Tokugawa Times to The Present, Oxford University Press, (NewYork,2003), p.17.

(٣) **محمد أعفيف، المصدر السابق، ص٤٠٦.**

القدماء، وبخاصّة طريق كنفوشيوس[١]، الذي يؤدي إلى حب الخير واحترام الآباء والأزواج والأخوة الكبار، فضلاً عن الحكام، وإنَّ هذا الاحترام بالنتيجة سيُحقق طاعة وولاء الزوجات والأخوة الصغار، والأهم من ذلك طاعة الرعيّة، وبهذه الفلسفة التي اعتقدها أولئك المنظرون التربويّون سوف تستقر البلاد في رأيهم، وإنَّ الحكام سيكونوا أفضل أداءً، وأنَّ الرعيّة ستكون أكثر يُسراً وتفهماً لنظام الحكم[٢].

إنَّ هذا التشدُد على أهميّة الأخلاق المستمدة من الفلسفة الكنفوشيوسيّة؛ أدّى إلى ترسيخ مبادئها في المجتمع اليابانيّ؛ فأضحى التعليم الأداة الأوّلى لنقلها إلى عامّة النّاس، فالمدارس التي أُنشئت في العاصمة إيدو وفي الأقاليم الأُخر أسسها في البداية فلاسفة ومعلمون من دعاة الكنفوشيوسيّة أمثال: هياشي رزان[٣] (Hayashi Razan)، وإيتو جينساي[٤] (Ito Jinsai)، وقبل الانتشار الواسع للمدارس في القرن الثامن عشر الميلادي كان الدايميو حريصون على وجود معلم للكنفوشيوسيّة بين ظهرانيهم عُرف بـ(جوشا) (Jusha)، كما شكلت تلك المدارس ظاهرة جديدة تصاعدت مع مرور الوقت

---

(1) **Ronald Philip Dore, Education in Tokugawa Japan, Center for Japanese Studies, (Michigan,1992), p.38.**

(2) **Herbert Passin, Society and Education in Japan, Kodansha International Ltd., (Tokyo,1982), Pp. 185-186.**

(٣) هياشي رزان (١٥٨٣-١٦٥٧): شخصية فذة ومن رواد نشر تعاليم المذهب الكنفوشيوسي الجديد، والتي أخذها منه تلميذه فوجي – وارا سيكا (Fujiwara Seika)، الذي بدأ حياته راهباً في معابد الزن، أمّا هياشي رزان فقد دعاه الشوجون توكوكاوا آياسو للعمل إلى جانبه، وأصبح مستشاراً لمدة (٥٢) عاماً، حيث عاصر وعمل مع الشوجون الأربعة الأوّائل، وعمل في الكتابة والنشر، ومنها نشره عدد من نصوص الكنفوشيوسية، وأنّه شرع في عام ١٦٤٤ في تأليف كتاب عن تأريخ اليابان، غير أنّه توفي قبل الانتهاء منه، وقد قام باتمامه ونشره أبنه هياشي غاشو (Hayashi Gasho) (١٦١٨-١٦٨٠) في عام ١٦٧٠ تحت عنوان: (هونتشو تسوغان) (Honcho Tsugan) أو ما يمكن ترجمته (المرآة الشاملة لدولة أمتنا). محمد أعفيف، المصدر السابق ص١٣٧.

(٤) إيتو جينساي (١٦٢٧-١٧٠٥): أحد معلمي الكنفوشيوسيّة الجديدة البارزين في القرن السابع عشر الميلادي أسس مدرسة خاصّة لتعليم مبادئ كنفوشيوس الجديدة في كيوتو، له عبارات مشهورة تؤكد على ضرورة التعليم الأخلاقي أولاً إذ كان يقول إنّ التعليم ليس صقل العقل، وإنّما صقل الارادة أيضاً، أو بعبارة اخرى، أنْ يكون المرء صاحب أخلاق وسلوك قويم أفضل من أنْ يكون عالماً، وإنّ التربية والتعليم لن تتحقق إلا عبر دراسة (طريق القدماء) وبخاصّة طريق كنفوشيوس. يُنظر:

Ronald Philip Dore, Op.Cit., p.38.

واستطاعت أنْ تتخلص من هيمنة المؤسسة الدينيّة ومدارسها وبخاصّة البوذيّة منها، فالكنفوشيوسيّة وإنْ اتخذت بُعداً دينياً في الصين، فإنّها في اليابان ظلّتْ فلسفةً أخلاقيّةً تُستخدم في نظام الحكم، وإنّ مقررات مدارسها لم تكن في المعابد البوذيّة ولا الشنتويّة[١]، وإنّها- أيّ المدارس الكنفوشيوسيّة — لم تحظَ بدعم المؤسسات الدينيّة، وإنّما تأسست في مباني خاصّة في العاصمة إيدو والأقاليم الأُخر وبدعم مادي من الشوجون والدايميو، وإنّ الاهتمام بالجانب الأخلاقي للمحارب اليابانيّ (الساموراي) يُهيء ذلك المحارب إلى إتمام تعليمه في الجانب الآخر ألا وهو التعليم العسكريّ والمهاريّ، وبخاصّة في أوقات السلم وفي ظلّ الأوضاع الاقتصاديّة المزدهرة؛ لذا سعت حكومة الشوجون وأمراء الأقاليم (الدايميو) إلى بناء مدارس ومعاهد تهتم بالميراث العسكري، الذي يُعد من أهم دعامات الحفاظ على نظام حكم أُسرة توكوكاوا[٢].

٢- تطوّره

في العقود الأخيرة من القرن الثامن عشر حصل تطوّر وانتشار واسع للتعليم في اليابان، اختلف اختلافاً كبيراً عن التعليم المحدود الذي كان في النصف الأوّل من حكم توكوكاوا؛ والسبب في ذلك عائد إلى الرعايّة والدعم الحكومي الذي بدأ خلال تلك

(١) **الشنتوية: هي ديانة تُعدُ الأقدم في اليابان، ركزت قديماً على العبادة الروحانية للظواهر الطبيعية، مثل: الجبال، والاشجار، والماء، والصخور، وعملية الخصوبة الكاملة، ومعناها طريق الآلهة، وهي يابانية الأصل مصدرها عبادة الاسلاف، ليس لها مؤسس ولا تعاليم مكتوبة، ولا يُعرف تأريخ محدد لتأسيسها؛ إذْ أنّها أُستمدت من مجموعة اساطير وطقوس دينية، وهي مزيج من عبادة القوى الطبيعية والسلف المقدس، ثمّ تطوّرت لتقوم على نظرية اسطورية توضح أنّ (ايزاناجي) أبو السماء و(ايزانامي) أم الأرض قد تزوجا فأنجبا جزر اليابان المقدسة، وإنّهما انجبا أيضاً عدداً لا حصر له من الآلهة، وإنّ (اماتيراسو) أحدى بناتهما (آلهة الشمس) ارسلت حفيدها ليؤسس الأمبراطورية التي ستحكم اليابان للأبد، وكانت عبادة الآلهة من خلال تقديم العطايا واداء الصلوات، ومن مفاهيم هذه العبادة كراهية الموت والتدنيس والتأكيد على النقاء، ولم يعتمد نظام حكم توكوكاوا على الشنتوية لأنّها تدعو إلى تقديس الأمبرطور، وبسبب نظرتها التقديسية للأباطرة اليابانيين كانت الشنتوية من ضمن الحركة الإصلاحية التي أدّت إلى انهاء حكم أُسرة توكوكاوا وتأسيس عهد ميجي. للمزيد من التفاصيل يُنظر: كاظم هيلان محسن، سياسة الأحتلال الأميركي في اليابان ١٩٤٥- ١٩٥٢، دراسة في التاريخ السياسي، دار الفراهيدي للنشر والتوزيع، (بغداد،٢٠١١). ص٢٥؛**

Scott Littlen, Understanding Shinto, Origins, Beliefs, Practices, Festivals, Spirits, Sacred Places, (London,2002).

(٢) **محمد أعفيف، المصدر السابق، ص٤١٠.**

المدة، وحاجة الدولة إلى إنشاء مدارس ومعاهد تعليم جديدة لأبناء الساموراي تكون ذا مستوى أعلى من تلك المدارس الاوّليّة؛ إذْ وجدتْ حكومة الشوجون وأمراء الأقاليم (الدايميو) أنَّ هناك تغييراً كبيراً قد حدث في العالم على مستوى إدارة الدول استوجب رفع أداء وكفاءة العاملين في الدولة، كما وأنّ حالة السلم التي مرت بها البلاد لم تفسح مجالاً لترقية المحاربين الساموراي إلا عن طريق الكفاءة المعرفية؛ لذا قام الشوجون بفتح العديد من المدارس وقدموا لها دعماً مالياً حكومياً، وكذلك الحال بالنسبة للدايميو الذين أقبلوا على فتح مدارس جديدة مدعومة من قبلهم(١).

إنَّ من أشهر المعاهد الدراسيّة هي تلك التي أنشئها الدايميو في مقاطعاتهم، وعُرفت بمعاهد الهانات (هان-غاكو Hangaka)(٢)؛ إذ خصص الدايميو أراضي لإنشاء تلك المعاهد عليها، وقدْ أرتفع عددها من (٤٠) معهداً قبل عام ١٧٥٠ إلى (٢٢٥) معهداً في أواخر عهد توكوكاوا في سنة١٨٦٧(٣)، وكانت تلك المعاهد ذات مواصفات عالية من ناحية المباني والكوادر التدريسية وحتّى على مستوى المناهج والدعم المالي، وكان في تلك البنايات التي أُنشئت أماكن لإقامة الطلبة وكذلك الأساتذة، ووفرت لتلك المعاهد موارد مالية كافية لتغطية نفقاتها، التي منها ما يُنفق على إطعام الطلبة ودفع رواتب الأساتذة وشراء الكتب ونسخها، فضلاً عن أنّ تلك البنايات كانت منظمة ومرتبة من ناحية توفر القاعات الدراسية وغرف الأساتذة والمكتبات(٤).

إنَّ المناهج الدراسيّة التي دُرستْ في تلك المعاهد كانت قد راعتْ التدرج العلمي مع مستويات الطلبة، ففي سن السابعة والثامنة يتعلمون القراءة والكتابة وتعاليم الكنفوشيوسيّة، ومع تقدم الطلبة بالعمر والتدرج العلميّ، فإنّ دراسة المعارف الصينيّة تُعد من أهم المناهج الدراسيّة لهم في تلك المرحلة؛ إذ يستوجب عليهم دراسة اللغة

---

(١) مثنى عبد الجبار عبود، المصدر السابق، ص٤٤-٤٥.

(٢) مسعود ضاهر، النهضة العربية والنهضة اليابانية، تشابه المقدمات واختلاف النتائج، عالم المعرفة، (الكويت،١٩٩٩)، ص ص١٣٩-١٤٠.

(3) Richard Rubinger, Private Academies of Tokugawa Japan, Princeton University Press,(Princeton,1982), p.5.

(٤) وسام هادي عكار عظيم، المصدر السابق، ص ٥١-٥٢؛

Ronald Philip Doer, Op.Cit., p.109.

الصينيّة التي تُسهل لهم فهم تلك المعارف؛ ومن ثمّ تؤهلهم لدراسة الكتب المختصة بالطب والفلك والرياضيات، وعند بلوغ الطلبة سن الرابعة عشر، فإنّ تلك المعاهد تبدأ بتعليمهم المهارات العسكريّة كالمبارزة بالسيف وركوب الخيل والجيدو والرماية النارية مع الاستمرار بدراستهم الاعتياديّة، وكان نظام معاهد الهان (الهان-غاكو) شديداً وصارماً وقد أخذ بالاعتبار التميّز الطبقي بيّن الطلبة الدارسين؛ إذْ يكون الجلوس حسب مكانة الأُسرة التي ينتمي إليها الطالب، أو إلى المهارات الحربيّة التي يمتلكها[١].

وقد كانت هناك مدارس خاصّة متاحة لأبناء الساموراي، وهي مدارس شيجيكو Shijuka، أغلبها أسسها معلمو الكنفوشيوسيّة، والذين من أبرزهم فوجي وراسيكا الذي يُعد أحد تلاميذ هياشي رزان، وقد حضتْ تلك المدارس الخاصّة بدعم مالي من بعض حكام توكوكاوا، لكن انتشارها بقيّ محدوداً حتّى النصف الأوّل من القرن الثامن عشر، ولم يتعدَ عددها (١٩) مدرسةً، إلا إنَّ أعدادها تزايدت بعد ذلك وبخاصّة في العقود الأخيرة من القرن الثامن عشر والنصف الأوّل من القرن التاسع عشر حتّى وصل إلى ما يُقارب (١٠٦٠) مدرسة عند عام ١٨٦٧[٢].

من المدارس التي ظهرت كذلك في هذه المدّة، هي المدارس ذات التوجه القوميّ، التي بدأ تأسيسها منذ العقود الأخيرة للقرن الثامن عشر، وعُرفت بمدارس الدراسات القوميّة؛ وقدْ ظهرت بسبب الروح القوميّة التي بدأت تنمو بيّن أفراد المجتمع اليابانيّ؛ إذْ تجسد ذلك في تيّارٍ يدعو إلى التركيز على الثقافة المحليّة، وأنْ تكون للمناهج القوميّة الأولويّة في الدروس التعليميّة، وعُرف ذلك التيّار القوميّ بـ(كوكو غاكو) (Kokugaku)، وقد اهتمت تلك المدارس بدراسة تأريخ اليابان والأُسرة الأمبراطورية والديانة الشنتويّة والأدب اليابانيّ، وكانت هناك عشر مدارس ذات طابع قوميّ في نهاية القرن الثامن عشر ومطلّع القرن التاسع عشر، وقد أزداد تأثير التيّار القوميّ داخل المجتمع اليابانيّ؛ إذْ كان حاضراً بقوة في الأحداث التي أدّت في النهاية إلى سقوط أُسرة توكوكاوا وظهور عصر الإصلاحات في عهد الأمبراطور ميجي عام ١٨٦٨، وإنّ الدور المهم الذي أداه التيّار القوميّ هو وقوفه إلى جانب الأمبراطور ضد الشوجون، بعد أنْ عجزت الباكوفو من حماية اليابان من خطر تهديدات الغرب، وفي المدة نفسها التي

(١) محمد أعفيف، المصدر السابق، ص٤١٣.

(2) Richard Rubinger, Op.Cit., p.5.

ظهرت بها المدارس القوميّة، ظهرت مدارس خاصّة تهتم بالدراسات الغربيّة، وكانت المصادر الهولنديّة هي الأساس المعتمد في تلك المدارس؛ لذا سُميت بـ(برانغاكو Rangaku) نسبة إلى هولندا، لإنّ البعثة الهولندية بقيّت في اليابان في جزيرة دوشيما Dejma في جنوب كيوشو[١]، مقابل ميناء ناغاساكي Nagasaki بعد أنْ طُردت البعثات الغربية الأُخَر خلال مدّة العزلة التي فرضتها اليابان على نفسها[٢]، وشكلت تلك الجزيرة التي بقيّ فيها الهولنديون منفذاً تسربت منه الكثير من المعارف الغربيّة التي أثرت كثيراً في مسار المعرفة في اليابان إبتداء من العقود الأخيرة للقرن الثامن عشر، وزعزعت الثقة في المعارف الصينيّة التي سادت اليابان لمدة زادت على الاثنتي عشر قرناً[٣].

كانت المناهج الدراسيّة التي تُدرس في المدارس الخاصّة تختلف حسب نوع المدرسة، فمدارس شيجوكو كانت تهتم بتعليم الدراسات الصينية، كالكنفوشيوسيّة والشعر والأدب الصيني، وكذلك دراسة القراءة والكتابة والخط والحساب، أمّا المدارس التي تهتم بالدراسات الغربيّة؛ فركزت على تعليم اللغة الهولنديّة وعلوم الطب والتقنيات العسكريّة، وركزت مدارس أُخر على الدراسات اليابانيّة والدراسات العسكريّة من رماية وركوب الخيل، وفي بدايات القرن التاسع عشر تمّ إدخال دراسة سلاح المدفعية، فضلاً عن تخصصات أُخر كالدراسات البوذيّة، والرسم، والموسيقى، والشعر، وغيرها[٤].

---

(١) مثنى عبد الجبار عبود، المصدر السابق، ص٥٤؛ فوزي درويش، المصدر السابق، ص٢٧٩-٢٩٧؛

Robert M. McKenzie, The Social Psychology of English as a Global Language, Attitudes, Awareness and Identity in the Japanese Context,Springer, (New York,2010), p.7.

(٢) إنَّ السبب الذي دعا حكام اليابان إلى عدم طرد الهولنديين، هو أنّ الهولنديين اهتموا بالتجارة فقط، ولم يقوموا بالتبشير للديانة المسيحية، وسُمح لهم البقاء بممارسة التجارة في جزيرة دوشيما عند ميناء ناكازاكي في جنوب البلاد، وتحت رقابة مباشرة من السلطة المركزية. طارق جاسم حسين، جذور التحديث في اليابان...، ص ص ٢٨-٢٩؛ آرثر تيدمان، اليابان الحديثة، ترجمة وديع سعيد، مراجعة علي رفاعة الانصاري، مكتبة الانجلو المصرية، (القاهرة.د.ت)، ص٩.

(٣) محمد أعفيف، المصدر السابق، ص٤١٣-٤١٦.

(٤) وسام هادي عكار عظيم، المصدر السابق، ص٥٣؛

Richard Rubinger, Op.Cit., p.13.

أمّا المدارس التي أهتمت بشأن أبناء العامّة، فإنّها انطلقت بمبادرات خاصّة وأعمال طوعية من الآباء ورؤساء القرى، الذين شرعوا في تأسيس مدارس بسيطة عُرفت بـ(تيراكويا) (Terakoya)[١]، ولم تمانع حكومة الشوجون ولا حتّى المثقفين والكتّاب الذين كان أغلبهم من الساموراي على أقامتها؛ ولكن الجدل كان حول جدوى هذه المدارس، فمنهم منْ كان لا يرغب أصلاً في تعليم أبناء العامّة، لأنّه يعتقد أنّهم خُلقوا من أجل الطاعة فقط، وليس بالضرورة أنْ يكونوا من المتعلمين، وعلى العكس من ذلك، فإنّ البعض وجد في تعلّمهم فائدةً كبيرةً تُفضي إلى أنّ هؤلاء سيقومون بواجباتهم على أتم وجه، ومنها احترام القوانين والنظم السائدة في الدولة، وإنّهم سيكونون أكثر كفاءةً وقدرةً في العطاء والإنتاج، والذي سينعكس كلّه إيجاباً على الواقع الاقتصاديّ للبلاد[٢].

كانت مدارس تيراكويا تُعطي دروساً متواضعة في القراءة والكتابة والحساب، فضلاً عن أنّها مدارس بسيطة جداً من ناحية البناء والمناهج الدراسيّة وعدد الطلاب، فهي في الأغلب عبارة عن غرفة واحدة فيها معلم واحد ومعه ما يُقارب (٤٠-٥٠) طالباً، وكان من نسبة ١٠٪ فقط من تلك المدارس يصل أعداد الطلبة فيها إلى المئة، كما أنّ المعلمين فيها لا يتلقون رواتب اعتيادية، لأنّهم يقومون بهذه المهمّة كعمل إضافي، وكانت رواتبهم عبارة عن هدايا يتلقونها دورياً من الآباء، أمّا رؤساء القرى، فإنّهم خصصوا للمعلم مقداراً من الرز مقابل قيامه بتعليم أبنائهم[٣]، ولا يُعرف بالضبط كم وصل عدد تلك المدارس، ولكن ارتفاع نسبة العارفين بالقراءة والكتابة إلى نسبة ٤٥٪ لدى

---

(١) كينئيتشي أونو، التنمية الاقتصادية في اليابان: الطريق الذي قطعته اليابان كدولة نامية، ترجمة: خليل درويش، دار الشروق، (القاهرة،٢٠٠٨)، ص٦٠.

(٢) محمد أعفيف، المصدر السابق، ص٤١٦-٤١٧.

(٣) لويس بيريز، اليابان في القرن الثامن عشر، ترجمة: عابد اسماعيل،(أبوظبي،٢٠١٢)، ص٢٣٣.

الـذكور و ١٥٪ لـدى الأنـاث يُشـير إلى كثرتهـا[١]، والـتي قُـدرت بأنّهـا وصـلت إلى (١٠٠٠٠) مدرسة في نهاية عصر أُسرة توكوكاوا[٢].

وفيمـا يتعلـق بتعليـم المـرأة، فكـان تعليمهـا علـى نطـاق محـدود؛ إذْ كـان السـاموراي والدايميو وحتّى عامّة النّاس من فئات المجتمع اليابانيّ يرون أنّه ليس مـن الضـروري أنْ تحصل المرأة على تعليمٍ عالٍ المستوى، ويكفـي أنّ يتعلّمنَ النسـاء في حـدود تعلّم القـراءة والكتابة ومسـائل العلاقـات الأُسريّة والتـدبير المنزلـي وآداب السلوك، وفي النتيجـة يكُنَ زوجات وأمهات صالحات لهنَ وظيفة أساسيّة هي تربية الأطفال[٣]؛ ولهذا ظهرت خلال هـذه المـدّة عـدة كُتيبـات تربويـة وأخلاقيـة مخصصـة للمـرأة بالـذات، تتضـمن تطـوير المهـارات الـتي تُسـاعد المـرأة في حياتهـا اليوميـة، كخياطـة الملابـس والطبـخ والعنايـة بالأطفـال والطرائـق الصـحيحة لاسـتقبال الضـيوف والعنايـة بهـم، إلى غـير ذلـك مـن المهـارات السـلوكية[٤]، ومـن تلـك الكتيبـات (التعليـم العظـيم للمـرأة) (The Great Learning for Women)، ويُـدعى باليابانيّـة (أونـا ديغـاكو) (Onna Daigaku)، وكُتيـب (محـاورات كنفوشيوسيّة للمـرأة)(The Confucian Analects for Women), وباليابانيّـة (أونـا رونغـو) (Onna Rongo), وكُتيـب (طاعـة المـرأة للوالـدين) (The Book of Filial Piety for Women)، ويُـدعى باليابانيّـة (جوكـون كوكيـو) (Jokun Kokyo)، وكانـت الفتيات يذهبنَ إلى المدارس الخاصّة ومدارس تيراكويا بدون إسـتثناء، ومـع ذلـك بقيـت

---

(١) أدوين رايشاور، اليابانيون، ترجمة: ليلى الجبالي، مراجعة: شوقي جلال، عالم المعرفة، (الكويت،١٩٩٠)، ص٢٢١؛

Nancy E. Sato, Inside Japanese Classrooms, The Heart of Education, RoutledgeFalmer, (New York,2004), p.24.

(2) **Richard Rubinger, Op.Cit., p.5.**

(3) **Satoshi Yamamura,National Education Policy and the Masses in Modern Japan:The Origins of a State-Oriented Mentality and the Long Detour to a New Form of Citizenship Education, International Education Journal Vol 3, No 5, 2002, Pp.14-15.**

(٤) مثنى عبد الجبار عبود، المصدر السابق، ص٤٨.

نسبة المتعلمات من الأناث إلى نسبة الذكور منخفضة مع وجود نظام تعليميّ لكلا الجنسين بسبب الصفة المحافظة للمجتمع اليابانيّ"(١) .

يبدو أنَّ من أهم ميّزات التعليم في اليابان خلال هذه المدّة هو تركيزه على الجانب الأخلاقي، وتأكيده على تدريس مبادئ وتعاليم الكنفوشيوسيّة، والتي عُرفت بفلسفتها الأخلاقية العالية، وإنَّ هذا الاهتمام انعكس إيجاباً على المجتمع اليابانيّ وجعله مجتمعاً معروفاً بالتزامه الأخلاقي، فضلاً عن أنّ الأُسر اليابانيّة أدركت أهمية هذه المبادئ مبكراً وأنّها — أيّ مبادئ كنفوشيوس — لا تأتي إلا عن طريق الدراسة والتعلّم(٢)؛ ولذا بدأت تلك الأُسر تهتم بتعليم أبنائها لكي يحضوا بمعرفة تلك القيّم المحببة؛ إذْ بدا ذلك واضحاً من خلال حرص الطبقات الاجتماعية كافة، مهما علا أو قلَّ شأنها إلى فتح مدارس خاصّة أو عامّة من أجل تعليم أبنائهم الدرس الأهم، ألا هو درس الأخلاق؛ ولهذ ترسخ لدى اليابانيين حبٌ للتعليم غرسه الآباء والأمهات من ذلك الحين، أمّا النقد الذي وُجه لهذه الحقبة كما للحقبة السابقة، فهو أيضاً للدولة كونها رعتْ التعليم الحكومي الذي أهتم بفئة الساموراي والدايميو، وأهملت تعليم فئات المجتمع اليابانيّ الأُخر، ولم تُعطهم أهتماماً كافياً، بتوفير تعليم يرفع من مستواهم ويحفظ لهم كرامتهم كونهم أفراداً لهم حقوق في هذا المجتمع.

ثالثاً: إصلاحات عصر ميجي التعليميّة (١٨٦٨-١٩١٢)

١- فلسفة الحكومة في التعليم

إنَّ التعليم في أيِّ بلدٍ يعكس واقع وفلسفة المجتمع، وتختلف النظم التعليميّة في كلّ المجتمعات كلياً أو جزئياً باختلاف العوامل المؤثرة فيها؛ إذْ أنّ لكلّ نظام تعليميّ أهدافه النابعة من خصوصياته، وفي اليابان، فإنّ العوامل الجغرافيّة والاجتماعيّة والاقتصاديّة

(1) Ministry of Education, Op.Cit., p.6.

(2) Ronald Philip Dore, Op.Cit., p.38.

إلى جانب السياسيّة قد اسهمت في التأثير على صياغة فلسفة التعليم فيه[١]، لأنّ اليابانيين وجدوا في التعليم الوسيلة المثلى للتقدم وبناء بلدهم[٢].

لذا فإنّ الفلسفة التعليميّة في عصر ميجي كانت متفقة من حيث المبدأ على أهميّة التعليم، وإنّ التعليم أهتمت به العصور اليابانيّة السابقة، ولكنها أضافت إلى هذه الفلسفة مضامين جديدة تطلبتها ظروف المرحلة التي مرت بها اليابان بعد سقوط حكم أُسرة توكوكاوا في عام ١٨٦٨[٣]، ولم تُركز فلسفة التعليم في عصر ميجي على الجوانب النفعية التي يُحققها التعليم فقط، بل إنّها أعطت الأهداف الوطنيّة أوّلى غاياتها؛ إذْ دعتْ إلى بناء الشخصيّة اليابانيّة، ذات الهوية الثقافيّة الوطنيّة والمتمسكة بالأخلاق العالية، ليكون أبناء الشعب اليابانيّ في المستقبل أفراداً صالحين وقادرين على خدمة اليابان؛ لذا كان القضاء على الأميّة من أهم الأهداف الرئيسية لزعماء عصر ميجي، وحاز المضمون الأخلاقي على القدر نفسه من الأهتمام إنْ لم يكن أكبر؛ إذْ وجد منظرو التعليم في اليابان أنّ أيّ تقدم اقتصادي سريع في البلد سيكون اعتماده الأوّل على مدى نجاح التعليم الأخلاقي، لأنّه من أهم العوامل التي ستساعد اليابان في بناء اقتصادها، من خلال نبذ وإيقاف التبذير باشكاله كافة والسعي إلى تشجيع وزيادة المدخرات الوطنيّة[٤].

(١) ادوار بيوشامب،التعليم الياباني الآسيوي، ترجمة: محمد طه علي، دار المعرفة للتنمية البشرية، (الرياض،١٩٩٩)، ص١٠.

(2) Kenneth B. Pyley, The Making of Modern Japan, (U.S.A.,1978), p.173.

(٣) بدأت بوادر انهيار نظام توكوكاوا تظهر بوضوح وبخاصّة بعد كسر العزلة عن طريق حملة القائد الأميركي بيري عام ١٨٥٣، وما تمّ بعدها من توقيع معاهدات مُذلة مع دول غربية استباحت اليابان مثل ما استباحت الصين من قبل؛ لذا شعر اليابانيون بالاخطار المحدقة بهم، واحسوا بالضعف الذي هم عليه، وبخاصة بعدما اطلعوا على التقدم الحضاري والتفوق العسكري الذي تملكه الدول الغربية؛ لذا تأزمت واضطربت الاوضاع الداخلية في اليابان ضد حكومة الشوجون حتى أدّى ذلك في النهاية إلى سقوط تلك الحكومة في عام ١٨٦٨، والتي حكمت ما يُقارب القرنين ونصف القرن بعيداً عن الأمبراطور الذي كان معزولاً ومحجوزاً بلا سلطة في العاصمة القديمة كيوتو وبعد سقوط حكم توكوكاوا عادت سلطة الأمبراطور وبقوة ورفعت شعارات تمجيد الأمبراطور وطرد البرابرة بين أفراد الشعب الياباني، وتجسدت تلك العودة على يد الأمبراطور الشاب (ماتسو هيتو) (١٨٦٨-١٩١٢)، ودخلت اليابان في عصر جديد هو عصر الحكم المستنير(ميجي)، وتم تغيير اسم العاصمة إيدو إلى اسم العاصمة الشرقية أو ما تُسمى اليوم بـ(طوكيو). أحمد أمير اسماعيل، المصدر السابق، ص ص ١٣٤-٢٢٥؛ طارق احمد قاسم، تاريخ الشرق الاقصى الحديث والمعاصر،(د.م، د.ت)، ص١٠٢-١٠٦.

(4) Herbert Passin, Op.Cit., p.3.

إنَّ من الخطوات المهمّة التي قامت بها حكومة ميجي في ثمانينيّات القرن التاسع عشر في مجال التعليم، أنّها أعطت التربية الأخلاقية الصدارة في تلك الإصلاحات، ولتحقيق ذلك سعت الدولة إلى الحفاظ على الهوية الثقافيّة للشعب اليابانيّ أولاً؛ لذا تمَّ الأهتمام في تنمية الموارد العقلية للمواطنين بغض النظر عن الطبقة الاجتماعيّة أو المرتبة أو مكان الولادة، ومن ثُمَّ حشد كلّ طاقات المجتمع نحوَّ التعلّم ونحوَّ تقدم الأمة اليابانيّة؛ إذْ كان الهدف الأسمى هو تحقيق تقدم وطني سريع يُضاهي التقدم الحاصل في الدول الأُخر وبخاصّة الدول الغربيّة، وهذا اقتضى تطبيق نظامٍ تعليميٍ شاملٍ، من صفاته الإقرار بالمساواة بيّن المواطنين وإعطاءهم فرص متساوية في التعليم، على أنْ لا يوجد في هذا النظام التعليميّ الجديد فرق بيّن مواطن عادي لا يملك إمتيازات سابقة وبيّن فئة الساموراي والدايميو أصحاب الامتيازات؛ إذْ خلقت هذه الفلسفة التعليميّة أجواء قناعة لدّى عامّة النّاس بأنّ النجاح في الحياة لا تقف أمامه امتيازات شخصيّة أو صلات عائليّة، وإنما جدارة المرء وقدرته في ما يُحققه من إنجاز تعليميّ من خلال مسيرة تعليميّة مفتوحة أمام الجميع وفي امتحانات شفافة لا تمييز فيها[١].

كانت نظرية المساواة قد أدّت دوراً أساسياً في نشر روح التفاؤل بيّنَ الأجيال المتعاقبة من اليابانيين الذين آمنوا بحقٍّ أنَّ جهودهم الفردية ستلقى التشجيع الكافي من الدولة ومن الشركات الخاصّة، وإنّ باب الترقي الاجتماعيّ مفتوح أمام الجميع على قاعدة الكفاءة الشخصيّة، وإتقان العمل، والتفاني في سبيل المؤسسة، وبالفعل، بلغ عدد كبير جداً من أبناء الطبقات الفقيرة والمتوسطة أعلى المراكز الإدارية والمالية والعسكريّة؛ بسبب كفاءاتهم الشخصية فقط، كما أنّ إصلاحاتٍ جذريةً قد أُدخلت على نظام التعليم في تلك المرحلة فسحت المجال لجميع اليابانيين الذين هم في سن الدراسة لدخول المدارس[٢].

لقد تأسس النظام التعليميّ في عصر ميجي على مناهج دراسية موحدة، ومواد تعليميّة متطابقة، تُديره وزارة مركزية للتعليم؛ إذْ سعى هذا النظام لتعزيز التجانس

---

(1) Kenneth B. Pyley, The new Generation in Meiji Japan, University Press, (Stan Ford,1969), Pp.74-75.

(٢) مسعود ضاهر، تاريخ اليابان الحديث (١٨٥٣-١٩٤٥)، التحدي والاستجابة، مركز الامارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، (أبوظبي،٢٠٠٩)، ص١٠٠.

والتضامن بيّن اليابانيين، والتأكيد على تعليم اللغة اليابانيّة ونشرها في كلّ أرجاء اليابان لتكون هي وسيلة الاتصال عبر المناطق بيّن فئات المجتمع رغم صعوبتها[١].

كانت القيادة اليابانيّة في عصر ميجي قد أدركت أدراكاً راسخاً وفهماً جيداً أهمية التعليم في بناء الأمة، وإنّ التعليم في نظرها عبارة عن مشروع استثماري بعيد الأجل؛ لذا بيَّنَ هيروبومي إيتو (Hirobumi Ito) (١٨٤١-١٩٠٩)[٢]، وهو أحد رواد الإصلاح ومن الشخصيات القيادية في ذلك العصر في عام ١٨٧٩ بالتحديد أنّ التعليم عبارة عن استثمار بعيد المدى يستغرق وقتاً طويلاً، ولا يمكن أنْ تأتي ثماره بشكل سريع[٣]، ولذا أعتمد إيتو مع زملائه الذين تحملوا مسؤولية تحديث اليابان الفلسفة التي جاءت من الحكمة التالية: (إنْ كنتَ تُخطط لسنة، أزرع حبة، وإنْ كنتَ تُخطط لعشر سنوات، أزرع

---

(١) لا توجد لغات في العالم قط تحمل شبه باللغة اليابانية، ولربما ذلك هو السبب في كونها لغة فريدة حقاً، كانت اليابانية لغة كلام فقط لحين دخول الديانة البوذية إلى اليابان عن طريق الصين عندما وصلت الاحرف الابجدية الصينية إلى اليابان على شكل كتابات وحكم بوذية (Sutras)، وقد أُستخدمت فيها كلمات يابانية،كان ذلك في القرن الثامن الميلادي، أمّا أقدم السجلات المكتوبة والمنشورة في اليابان فهي ترجع في تاريخها لسنة ٧١٣ بعد الميلاد، ومنذ ذلك الحين كانت تستخدم عدة أحرف صينية في كتابات اليابانيين، وإنّ اللغة اليابانية تشبه الصينية من ناحية الحروف والكتابة فقط، أمّا قراءة الرموز اليابانية المعتمدة، فإنّها تختلف كلياً عن الطريقة الصينية في القراءة. عدنان عباس الحمداني، تكلم اليابانية بالاحرف الرومانية، المكتبة العالمية، (بغداد،١٩٨٥)، ص١٣.

(٢) هيروبومي إيتو: رجل الدولة الأبرز في اليابان الحديثة، وله الدور الأكبر في وضع أوّل دستور لها، ورئيس وزراء لأربع مرات، ورئيس مجلس شورى الأمبرطور ثلاث مرات، وله الفضل في جعل اليابان دولة قومية حديثة، ولد في مقاطعة تشوشو لأسرة فلاحية، وكان أبوه يعمل مزارعاً لدى أحد صغار الدايميو في المقاطعة، وعندما دخل المدرسة عام ١٨٥٧ تأثر بأراء وافكار مديرها المفكر يوشيدا شوين (Yoshida Shoin) الذي كان من أشد المتحمسين لشعار توقير الأمبراطور وطرد البرابرة، وكان هيرويومي إيتو أحد الأشخاص الذين قاموا بحرق السفارة البريطانية في العاصمة إيدو؛ إذ ترقى بعدها إلى رتبة ساموراي، وفي عام ١٨٦٣ أصبح زعيم حركة اسقاط الشوجونية؛ وبسبب مطاردته هرب بعد مدة إلى المملكة المتحدة، وشاهد التطوّر الكبير في تلك الدولة، وبعد سقوط حكم توكوكاوا عاد إلى اليابان وتدرج في عدة مناصب خلال حكومة ميجي، وفي عام ١٨٧٠ أُرسل إلى الولايات المتحدة= =لدراسة نظام العملة الضريبية، وعندما عاد عمل مديراً لقسم الضريبة والنقد الدولي، كما سافر في بعثة ايواكورا إلى أوربا والولايات المتحدة الأميركية لدراسة الانظمة الغربية، وبعد عودته تسنم مناصب حكومية عدة، منها: وزيراً للاشغال العامة، ووزيراً للداخلية، وكذلك وزيراً للمالية، وفي عام ١٨٨٥ تمّ الغاء مجلس الدولة الكبير وتشكيل نظام وزاري حديث؛ إذ أصبح أوّل رئيس وزراء في تأريخ اليابان الحديثة. للمزيد عن حياته يُنظر: أحمد أمير اسماعيل، المصدر السابق، ص١٠٢-١٠٦.

(٣) نجم الثاقب خان، دروس من اليابان إلى الشرق الاوسط، مؤسسة الاهرام، (القاهرة،١٩٩٣)، ص٣٧.

شجرة، وإنْ كنت تُخطط لمائة سنة علّم النّاس، فعندما تبذر حبة، فإنّك ستحصد محصولاً واحداً، وعندما تُعلّم النّاس فستحصد مائة محصول)[١].

٢- سياسة الحكومة التعليميّة

سعتْ حكومة ميجي إلى تأسيس نظام تعليميّ من النوع المفتوح، يهدف إلى تنشئة أجيال مجدة ومثابرة وأمامها شعار(بلدٌ غنيٌ وجيشٌ قويٌ)[٢]، وأكدت الدولة أنّ التعليم يجب أنْ يشمل جميع شرائح المجتمع اليابانيّ بدون إستثناء، وإنّ التعليم حق من الحقوق الوطنية التي لا يمكن المساس بها، وكانت أوّلى الخطوات الجادة في هذا المجال هو إنشاء وزارة التعليم في ١٨ تموز من عام ١٨٧١، وقام مجلس الدولة وهو مجلس تشريعي على أصدار قانون التعليم في ١٥ أيلول من عام ١٨٧٢[٣]، الذي أكد على ضرورة تطبيق التعليم الإلزامي للمراحل الدراسية الأوّليّة، ونبذ الجهل والعمل الجاد في السعي لمحو الأميّة وبناء الدولة على أسس علميّة صحيحة، وكان النقد قدْ وُجه من قبل

---

(1) John W. Hall, Richard K. Beardsly, Twelve Doors to Japan, McGraw-Hill Book Company, (N. P.,1965), Pp.3-4.

(٢) تحت هذا الشعار كانت أهم قرارات حكومة ميجي وابرزها هي تلك المبادئ الخمسة التي تمّ الاعلان عنها في ١٤ آذار من عام ١٨٦٨، والتي نصت على ما يلي: ١- كل القرارات أو التدابير يجب أنْ تُتخذ بعد نقاش جماعي من أجل المصلحة العامة. ٢- من حيث المبدأ لا فرق بين فئات الشعب الياباني، وإنّ الجميع واحد مع الحفاظ على التراتبية الاجتماعية. ٣- من الضروري أنْ تكون السلطة العسكرية والمدنية في يد واحدة من أجل حماية حقوق كل الطبقات الاجتماعية والمحافظة على المصلحة القومية العليا. ٤- يجب التخلي عن التقاليد الشكلية القديمة وأنْ تكون هناك مساواة بين الجميع دون تمييز. ٥- البحث من أجل اكتساب الثقافة والتعليم العصري في أيّ مكان في العالم واستخدامهما في بناء ركائز الأمبراطورية اليابانية. طارق احمد قاسم، المصدر السابق، ص١٠٧؛ وسام هادي عكار عظيم، التربية والتعليم في اليابان خلال عهد ميجي، ١٨٦٨-١٩١٢،(دراسة تاريخية)، مجلة الجامعة العراقية، العدد(٣/٣٦)، د.م، د.ت. ص٤١٩-٤٢٠؛

David H. James, The Rise and Fall of Japanese Empire, (London,1952) ,p.118; Toshio Nishi, Unconditional Democracy Education and Politics in Occupied Japan 1945-1952, Hoover Institution Press, (California,1982), p. 12; Satoshi Yamamura, Op.Cit., p.7.

(٣) لم يسبقها في ذلك سوى المملكة المتحدة التي شرعت نظام التعليم الإلزامي في عام ١٨٧٠، ثمّ اليابان، ثمّ فرنسا عام ١٨٨٢، ثمّ الولايات المتحدة الأميركية عام ١٩١٨، فالمانيا عام ١٩١٩. ناجاي متشيو، ميجول اورشيا، الثورة الإصلاحية في اليابان (ميجي إشن)، ترجمة:عادل عوض، الهيئة المصرية العامة للكتب، (الاسكندرية،١٩٩٢)، ص٣٦.

الدولة إلى سياسة حكم توكوكاوا في التعليم الذي اقتصر على الطبقات العليا دون بقيّة فئات الشعب[١]؛ إذْ كانت نسبة الأميّة مرتفعة بيّن اليابانيين وبخاصّة في المناطق الريفية[٢].

كانت الحكومة قد دعت العديد من الخبراء الأجانب للقدوم إلى اليابان من أجل الإسهام في بناء مؤسسات الدولة، وكان أولئك الخبراء من جنسيات مختلفة (المانيا- المملكة المتحدة- فرنسا- الولايات المتحدة الأميركية- ودول أُخر)، وقدْ أسهم هؤلاء بخبرتهم في تقديم الدعم والمشورة في مختلف مجالات الحياة من اقتصاد وعمران وصناعة وتجارة وصحة وخدمات عامّة وتعليم، وكان هناك العشرات منهم يعملون في مجال التعليم كتربويين وتقنيين ومستشارين ومعلمين وبرواتب مغرية، ففي المدّة من (١٨٦٧- ١٨٧٢) تمّ الاستعانة بأربعين مدرساً أجنبياً من بلدان مختلفة، وتسنم بعضهم مناصب عليا، وقدموا الكثير من الإرشادات العمليّة في المجالات التعليميّة كافة؛ فأدّت مساهمتهم إلى تطوير التعليم وبناء المدارس الحديثة، حتّى أنّهم شجعوا اليابانيين للمحافظة على فنونهم وحرفهم التقليدية، لكن مهمتهم اقتصرت في ذلك على تقديم المشورة والخبرة، وترك الخيار لليابانيين باتخاذ قراراتهم[٣].

كانت نظم وقوانين التعليم في اليابان قد وضعت على غرار نظم وقوانين فرنسيّة، لكن المناهج الدراسية وضعت على غرار المناهج الدراسية الأميركيّة، وذلك عقب زيارة بعثة ايواكورا للولايات المتحدة الأميركيّة عام ١٨٧١[٤]، والتي أُعجب أفرادها بأفكار

---

(١) أحمد أمير اسماعيل، المصدر السابق، ص٢٤٠.

(٢) كان عدد سكان اليابان في بداية عصر ميجي قد بلغ (٣٢) مليوناً، فيهم (٢٠) مليوناً لا يعرفون القراءة والكتابة.

David H. James, Op. Cit., p.123.

(٣) مثنى عبد الجبار عبود، المصدر السابق، ص١١٠-١١١؛

Satoshi Yamamura, Op.Cit., p.12; Nancy E. Sato, Op.Cit., p.25.

(٤) المقصود منها بعثة (ايواكورا تومي) (١٨٢٥-١٨٨٣)، وهو رجل دولة واحد نُبلاء البلاط الامبراطوري، والذي أدّى دوراً كبيراً في إصلاحات ميجي، ولد في كيوتو وعمل في عام ١٨٥٤ رئيس الحجّاب في البلاط الأمبراطوري، ومع بداية الحكومة الجديدة في عهد ميجي عام ١٨٦٨ أُنيطت إليه عدة مناصب مهمة، فكان مسؤولاً في القسم الأمبراطوري المتخصص في تأسيس المقاطعات، وفي عام ١٨٧١ تمّ تعينه وزيراً للعدل خلفاً لزميله (سانجو سانيتومي)، وقد أمر ايواكورا باعداد رحلة بحرية بقيادته لزيارة عدد من الدول الأوربية والولايات المتحدة الأميركية، وذلك بهدف الاطلاع عل كيفية عمل المؤسسات السياسية والاجتماعية في تلك

علماء التربية والتعليم الأميركيين أمثال: هنري برنار (Henry Bernard), وكالفن ستو (Calvin Stow)، وهوراس مان (Horace Mann)، وغيرهم، حتّى أنّ الحكومة اليابانيّة تبنت نموذج المدرسة الأبتدائية الأميركية لتطبيقها في اليابان[١]، ولكن بعد عام ١٨٨٠ تغيّر الوضع؛ فبدأ الفكر التربوي الالماني يطغى على الفكر التربوي الأميركي؛ إذْ أصبح أكثر شعبيةً وبخاصّة أفكار التربوي الالماني هربرت (Herbart)[٢].

إنَّ اليابان ما كانت تستنسخ تلك الأنظمة التعليميّة وتُطبقها بصورة مباشرة وكما كانت، وإنّما أخذت منها ما يوائم أفكار وتقاليد الشعب اليابانيّ، وتركت ما يتقاطع معه، بدليل أنّ المناهج الوافدة من الدول الغربية لم تؤثر على الأفكار التي توالي الأمبراطور والتي تحث على مبدأ الجماعة ونبذ الفردية، وإنَّ الأُسرة هي عماد المجتمع والتي يُستمد من وحدتها وحدة البلاد، وغيرها من الدروس الأخلاقية المستمدة من الفكر الكنفوشيوسيّ[٣].

الدول، وقد اشتهرت هذه البعثة باسم (بعثة ايواكورا) وكان قد رفض ارسال بعثة عسكرية لكوريا من أجل تقوية القدرات العسكرية اليابانية؛ إذ فضل تقوية البلاد من الداخل بدلاً من التوسع الخارجي، لقد كان ايواكورا من اكثر نبلاء البلاط دهاءً ومكراً وكان ذا تأثير قوي على الأمبراطور، حتّى تم منحه لقب الأمير. للمزيد من التفاصيل يُنظر: أحمد أمير اسماعيل، المصدر السابق، ترجمة ايواكورا تومومي، ص٨٦؛ ميسون عباس حسين، التعليم في اليابان في عهد الميجي (١٨٦٨-١٩١٢)، دراسة تاريخية، مجلة كلية التربية الأساسية، المجلد (٢١)، العدد ٨٨، ٢٠١٥، ص٥٦١؛

David G. Hebert, Wind Bands and Cultural Identity in Japanese Schools, Springer, (New York, 2012), p.29.

(1) Kengi Hamada, Prince Ito, Sanseido Company, (Tokyo,1963), Pp.65-66.

(٢) ادوارد بيوشامب، المصدر السابق، ص ص٢٦-٢٨.

(٣) جُمعت مادة الأخلاق الكنفوشيوسية في مقرر دراسي لطلبة المدارس الأبتدائية والثانوية عُرف باسم التعليم الأخلاقي (شوشين) (Shushin)، وبقيّ حتّى تمّ إلغاءه بعد نهاية الحرب العالميّة الثانية عام ١٩٤٥. يُنظر:

Baron Dairoku Kikuchi, Japanese Education, (London,1909),p.72; Jon Livingston and Others, Imperial Japan 1800-1945, (New York,1973), p.157.

٣- خطط تطوير وتحديث التعليم

عند بدايات العقد السابع من القرن التاسع عشر بدأت وزارة التعليم اليابانيّة بوضع خطط لتقسيم البلاد إلى ثمان مناطق تعليميّة كبيرة، في كلّ منها ثلاث وثلاثين منطقة أخرى تُقام عليها مدارس متوسطة، وهذه بدورها تنقسم إلى (٢١٠) منطقة صغيرة تُقام عليها مدارس أبتدائية إلزامية، وتوزع هذه المدارس في كلّ مناطق البلاد، وأنْ تكون أعداد التلاميذ في المدرسة الأبتدائية الواحدة (٦٠٠) تلميذ، وكانت تلك الخطة الطموحة تهدف للوصول إلى إنشاء (٨) جامعات و(٢٥٦) مدرسة متوسطة و(٥٣٧٦٠) مدرسة أبتدائية[١]، ولكن الذي حصل بعد مدة قصيرة أنّها تعثرت ولم تُحقق أهدافها؛ بسبب الأزمة المالية التي كانت تمر بها البلاد؛ فكانت هناك قلّة في الموارد المالية المخصصة من قبل الحكومة لإقامة تلك المنشآت التربوية[٢]؛ وبسبب هذه الظروف الصعبة سعتْ الحكومة إلى إيجاد خطة بديلة أخرى تُعالج النقص الحاصل في عدد المدارس؛ وذلك من أجل ديمومة عملها في مجال محو الأميّة، وبخاصّة تلك المدارس المنتشرة بين فئات الشعب الفقيرة؛ لذا تمَّ بناء مدارس مخصصة لعدد من الأحياء الفقيرة من أجل تعليم أبنائها، والذين هم بحاجة ماسة إلى التعلّم بسبب الإهمال المتعمد الذي عانوا منه خلال مدة حكم توكوكاوا[٣].

تمَّ إستبدال قانون التعليم بعد مدة قصيرة بتشريع جديد عُرف بقانون (مبادئ التعليم) في عام ١٨٧٩؛ إذْ عمل كل من وزير التعليم تاناكا فوجيمارو[٤] (Tanaka

---

(١) عاصم محروس عبد المطلب و صلاح أحمد هريدي، دراسات في تاريخ الشرق الحديث والمعاصر، مكتبة بستان المعرفة، (القاهرة،٢٠٠٣)، ص١٣٤-١٣٥؛
Shibusawa Keizo, Japanese life Culture in The Meiji Era, Translated and Adapted by Charles S. Tarry, (Tokyo,1958), p.295; Satoshi Yamamura, Op.Cit., p.7.

(٢) ماكوتو آسو و ايكوو آمانو، التعليم ودخول اليابان العصر الحديث، السفارة اليابانية في القاهرة، (القاهرة،١٩٧٦)، ص١٢.

(3) Shibusawa Keizo, Op.Cit., p.297.

(٤) تاناكا فوجيمارو: ولد في مقاطعة أواري (محافظة آتيشي الحالية) في ١٦ تشرين الأول عام ١٨٤٥، معلم ورجل دولة، عمل مع حكومة ميجي الجديدة بصفته أحد مرافقي بعثة إيواكورا إلى أوربا والولايات المتحدة الأميركية، وقبل أن تعود البعثة في عام ١٨٧٣ قام بجولة في البلدان الاوربية لدراسة انظمتها التعليمية، وكتب

(Fujimaro) والبرفسور الأميركي دايفد موراي[١] (David Murrey) على صياغة تلك المبادئ[٢]، والتي أُعدت على شكل النظام المدرسي الأميركي، وأصبحت المدارس كافة تحت إشراف وزارة التعليم، وكان في كل ولاية مجلس محلي منتخب يُدير التعليم هناك، وقد قلص القانون الجديد سنوات التعليم الأوّلي إلى أربع سنوات بعدما كانت ثمان سنوات، لكن عيوب هذا النظام قد ظهرت سريعاً؛ إذْ انخفض مستوى التعليم في البلاد؛ والسبب في ذلك عائد إلى تلك المجالس المحلية المنتخبة التي أخفقت في إدارة التعليم في مناطقها، فغلقتْ عدداً كبيراً من المدارس بحجة قلّة الموارد المالية المخصصة لقطاع التعليم من قبل الحكومة المركزية[٣].

إنَّ المادة الأوّلى في قانون تشريع التعليم (مبادئ التعليم) قد أكدت على أهمية إشراف الحكومة المركزية المتمثلة بوزارة التعليم على كلّ مفاصل التعليم في البلاد، لكن هذه المادة لم تُنفذ، مما أدّى إلى وقوع أخطاء كثيرة أدّت إلى تراجع مستوى التعليم في تلك المدة، وفي السنة التي تلت سن قانون مبادئ التعليم تمَّ تنقيح القانون، ومُنحت

تقريراً عُرف باسم (ريجي كوتي) وكان وصفاً للنظم التعليمية في الولايات المتحدة وانكلترا وفرنسا وبلجيكا والمانيا وهولندا وسويسرا والدنمارك وروسيا، وكان قد شغل منصب نائب وزير التعليم، وبعد أن ترك أوكي تاكاتو منصب إدارة وزارة التعليم في نيسان عام ١٨٧٣، تولى تاناكا مهام إدارة الوزارة، وفي عام ١٨٨٠ نُقل تاناكا من وزارة التعليم إلى وزارة العدل، توفي في ٨ أيلول من عام ١٩٠٩.

Benjamin C. Duke, The History of Modern Japanese Education: Constructing the National School., Rutgers University Press, (N.P,N.D), Pp.127-133.

(١) ديفيد موراي: معلم أميركي، ولد في ١٥ تشرين الثاني من عام ١٨٣٠ في الولايات المتحدة الأميركية، تخرج من كلية الاتحاد، أصدر عدة مؤلفات منها (التعليم في نيو جيرسي)، و(التعليم في اليابان)، وقد زار اليابان في عام ١٨٧٧ وبالتعاون مع تاناكا فوجيماروا، قدم موراي اقتراح لمشروع نظام تعليمي جديد، عُرف بمشروع مراجعة المدقق في قانون التعليم الياباني (غاكان كوان نيهون كيويكوهو)، والذي قدمه تاناكا بعد ذلك للوزارة لاستخدامه كمرجع، وأُرفقت بهذا المشروع مذكرة تفصيلية توضح أهداف الإصلاح والنقاط الهامة الأخرى فيه، وفي كانون الأول من عام ١٨٧٨ انتهت زيارة موراي وغادر اليابان في كانون الثاني من العام التالي، توفي في ٦ آذار من عام ١٩٠٩.

Benjamin C. Duke, Op.Cit., Pp.130-133; http://www.google.iq/search? David Murray,American Educator.

(٢) منتهى طالب سلمان، مقومات نهضة اليابان الثقافية — دراسة تاريخية — مجلة كلية التربية ، العدد:٢، المجلد الأوّل، جامعة بغداد —كلية التربية — ٢٠١٠، ص٣٧٣.

(٣) أحمد أمير إسماعيل، المصدر السابق، ص٢٤٢.

الولايات سلطة أكبر في الإشراف على المدارس طوال مدة التعليم الإلزامي، الذي تمّ تقليصه إلى ثلاث سنوات بعدما كان أربع سنوات؛ بسبب تمديد السنة الدراسية إلى (٣٢) أسبوعاً[١].

شُكلتْ الحكومة اليابانيّة الجديدة في عام ١٨٨٥، وفي حينها تولى موري آرينوري[٢] (Mori Areanori) مهام وزارة التعليم[٣]، وقام في العام التالي بإصدار قوانين عدة، منها: قوانين المدارس الأبتدائية الإلزامية، والمدارس المتوسطة، والمدارس العادية (مدارس المعلمين)، وقانون الجامعات الأمبراطوريّة، وحُدد السن الدراسي من الأبتدائية وحتّى التخرج من الجامعة بزمن قدره عشرين سنة، ثمان سنوات منها يقضيها الطالب في الدراسة الإبتدائية التي فيها التعليم إلزامياً، على أنْ يكون حضوره بمقدار خمس ساعات كاملة في اليوم الواحد ولمدة ستة أيام في الأسبوع، أمّا المدارس

---

(1) **Mikiso Hane, Modern Japan – A Historical Survey, Westview Press,(N.P., N. D.), p.104.**

(٢) موري آينوري: ولد لعائلة من الساموراي عام ١٨٤٧، تعلّم من الصغر اللغة الصينية الكلاسيكية واللغة الأنكليزية، عند الكبر ارسلته مقاطعة ساتسوما إلى المملكة المتحدة سنة ١٨٦٥ لدراسة علوم المسح البحري والرياضيات والفيزياء والكيمياء، ثمّ ذهب بعد ذلك إلى الولايات المتحدة الأميركية لدراسة مذاهب التصوف المسيحي، خلال المدة ما بين عام ١٨٧١-١٨٧٣ تم اعتماده كأوّل ممثل رسمي لليابان لدى الولايات المتحدة الأميركية، وهناك أجرى مسحاً شاملاً لكافة المؤسسات التربوية والاجتماعية، وهناك أيضاً نشر كتابه (التعليم في اليابان) في سنة ١٨٧٣، تقلد عدة مناصب إدارية مهمة؛ إذْ تسنم موقع وكيل وزير الخارجية، ثمّ سفيراً لدى بكين، فسفيراً لبلاده في لندن، إلى أنْ تولى منصب وزير التعليم عام ١٨٨٥، ولكن أشد ما يؤخذ عليه هو اندفاعه المتزايد نحو الثقافة الغربية وتأثره الشديد بها، حتّى جعلته يُطالب بإلغاء اللغة اليابانية الصعبة واستبدالها باللغة الأنكليزية المبسطة لكي يُدرس بها الاطفال في المدارس، الأمر الذي أثار نقداً شديداً تجاه فكرته هذه، ولعل هذا الأمر شكل أحد الأسباب المهمة وراء اندفاع أحد المتطرفين الشنتويين على إغتياله في ١١ شباط من عام ١٨٨٩ بينما كان ذاهباً لحضور مراسيم اعلان الدستور. أحمد أمير إسماعيل، المصدر السابق، ص٢٣٢-٢٣٥؛ ميسون عباس حسين، المصدر السابق، ص٥٦٤-٥٦٥؛ وسام هادي عكار عظيم، التربية والتعليم في اليابان خلال عهد ميجي...، ص٤٢٠.

(3) **G. B. Sansom, the Western World and Japan, (New York,1950), p.459; Carol Gluk, Japanese Modern Myths, Prinction University Press, (Prinction,1985), p.150; Robert M. McKenzie, Op.Cit., Pp.7-8.**

المتوسطة فحُددت بأربع سنوات وبنفس المقدار من ساعات الدراسة في المدارس الأبتدائية، أمّا بقيّة السنوات، فإنّها خصصت للدراسة الجامعية[(١)].

الجدول رقم (١) يُبيّن المواد الدراسية وعدد حصصها في المدارس المتوسطة عام ١٩٠١[(٢)].

المادة الدراسية	صف أول	صف ثاني	صف ثالث	صف رابع	صف خامس
الأخلاق	١	١	١	١	١
لغة يابانية + لغة صينية كلاسيكية	٧	٧	٧	٧	٦
اللغات الأجنبية	٧	٧	٧	٧	٦
تاريخ +جغرافية	٣	٣	٣	٣	٣
رياضيات	٣	٣	٥	٥	٤
تاريخ طبيعي	٢	٢	٢	–	–
فيزياء + كيمياء	–	–	–	٤	٤
قانون + اقتصاد	–	–	–	–	٣
رسم	١	١	١	١	١
غناء	١	١	١	–	–
تربية بدنية	٣	٣	٣	٣	٣
المجموع	٢٨	٢٨	٣٠	٣٠	٣٠

عند محاولة إلقاء نظرة على الجدول، نجد أنّه كان شاملاً ووافياً لكلّ المواد التي يحتاجها طالب الدراسة المتوسطة، والمذهل فيه أنّه طُبق قبل أكثر من مئة عام في تلك البلاد، وإنَّ اليابانيين جعلوا مادة الأخلاق في مقدمة المواد الدراسية التي استمدوها من فلسفة كنفوشيوس الصينيّة وإن كانت لحصة واحدة في الأسبوع، وكان في الجدول تقاسم للحصص الدراسية بيّن مادتي اللغة اليابانيّة واللغة الصينيّة الكلاسيكيّة، وتقاسم آخر بيّن مادتي التأريخ والجغرافية، وركز الجدول كذلك على تعلّم علم الرياضيات الذي يُعد من العلوم المهمّة التي توسع المدارك الفكرية لدّى الطلبة، فضلاً

(١) في سنة ١٨٩٩ أصبحت الدراسة في المدارس الأبتدائية أربع سنوات، وفي عام ١٩٠٧ اصبحت الدراسة في المدارس الأبتدائية ست سنوات. عبد الله حسن الموسوي، دور التربية في نهضة اليابان، مجلة المجمع العلمي العراقي، العدد:٤٥، المجلد الأوّل، (بغداد، ١٩٩٨)، ص١٤٦؛

W. G. Beasley, The Modern of History of Japan, (London,1984), p.140.

(2) Ministry of Education,Op.Cit., p.103.

عن أنّ هناك اهتماماً واضحاً في بناء الجانب البدني للتلميذ، وذلك باعطاء ثلاث حصص أسبوعية ثابتة لمادة التربية البدنية من الصف الأوّل وحتّى الصف الخامس، غير أنَّ الجدول الدراسي أظهر اهتماماً باللغات الأجنبية إلى سبع حصص اسبوعية، وهذا خلاف السياق الذي سارت عليه السياسة التعليمية السابقة، أمّا مقدار زمن الحصة الدراسية الواحدة في المدارس المتوسطة فكان خمس وأربعون دقيقة.

في بداية العقد التاسع من القرن التاسع عشر حدث تغيّر واضح في سياسة حكومة اليابان تجاه التعليم، فزاد الاهتمام بشكل كبير بمبادئ وتعاليم الكنفوشيوسيّة، فقدْ صدر في ٣٠ تشرين أوّل من عام ١٨٩٠ مرسوم التعليم الأمبراطوري، الذي تمَّ فيه التأكيد على تلك المبادئ والتعاليم التي توصي بطاعة الأمبراطور وخدمة الدولة، وتدعو إلى أهمية نشر قيّم المحبة والاحترام والتعاون والتواضع، ومواصلة تعليم ونشر الفنون اليابانية القديمة، وتقديم المصلحة العامّة على المصالح الفردية واحترام الدستور والقوانين[(١)]؛ لذا رُبِّيَ اليابانيون على مبادئ عامّة تؤكد قدسية الأمبراطور المعصوم من الخطأ، ولا يجوز أنْ يُعرض لأيّ نوع من المحاسبة على الأعمال التي يقوم بها؛ فهو فوق الشبهات، ومن واجب الجميع الخضوع لإرادته المطلقة وقراراته الهادفة إلى حماية اليابان وإعلاء شأن اليابانيين. وتبعاً لنظرية قدسية الأمبراطور، فإنّ الدولة اليابانيّة الحديثة بإمرته، وهي دولة عادلة تسعى بالضرورة لبناء مجتمع موحد ومتجانس بقيادة أمبراطور عادل ومحب لشعبه، وقدْ بُنيت مؤسساتها لخدمة اليابانيين، ومن ثمّ فلا بد من تنفيذ جميع قراراتها من دون تذمر أو تردد؛ وقد تضمن الدستور الأمبراطوري لعام ١٨٨٩، نصوصاً شجعت على حرية العمل السياسي، إلا أنَّ أغلب الصلاحيات ظلّت حكراً على الأمبراطور[(٢)].

إنَّ القائمين على وزارة التعليم تدارسوا إمكانية إعطاء موافقات لفتح رياض الأطفال للأعمار التي هي دون سن السادسة، ولكن الأمر تعثر لعدم توفر الامكانات لفتح هكذا مدارس، علماً أنّ رياض الأطفال تمّ فتحها بدون موافقات رسميّة في كانون

---

(١) ماكوتو آسو و ايكوو آمانو، المصدر السابق، ص٤٥-٤٨.

(٢) كان لمجلس النواب المنتخب من الشعب صلاحية الرقابة على الموازنة وأعمال الحكومة، في حين ظلّ مجلس الشيوخ المعين من الأمبراطور حكراً على الطبقة الارستقراطية وكبار البيروقراطيين. يُنظر: مسعود ضاهر، تاريخ اليابان الحديث (١٨٥٣-١٩٤٥)....، ص١٢٦-١٢٧.

أوّل عام ١٨٧٦[١]، وعُرفت بمدرسة (ياكيجو يوتشي) (Yakijo Yochi) في مدينة كيوتو، وكانت على غرار رياض الأطفال الالمانية، واستمرت هذه المدرسة لمدة سنة ونصف، وأُفتتحت قبل ذلك رياض أطفال أخرى تحت ظلّ ورعاية المدرسة الأبتدائية العادية (مدارس إعداد المعلمين) في طوكيو، وتمَّ الاقرار بجواز عملها من قبل وزارة التعليم، وحصلت على موافقة مجلس الدولة، وجرى أفتتاحها رسمياً في تشرين ثاني من عام ١٨٧٦، وتمَّ تعيين سيدة المانية في تلك الروضة، والتي كان فيها أبناء وبنات الطبقة العليا، وقدْ وضعتْ لوائح عمل الروضة المدرسة الأبتدائية العادية في طوكيو، وتمَّ تحديد مواضيع التدريس والجدول الزمني، وتوزيع الأطفال من عمر ثلاث إلى ست سنوات في ثلاث فئات عمرية، وكان الدوام لمدة خمس ساعات يومياً، والمنهج الدراسي يتكون من مواضيع متنوعة: اللعب، والغناء، والسمع، والتحدث، والحرف اليدوية، ونشاطات أُخر كعرض الصور والألوان والتحف وتعلّم بعض المعارف[٢].

شهدت المدة من عام ١٨٩٧-١٩٠٣ صدور قوانين تكميلية عدة، كقانون المدارس الأبتدائية لعام ١٨٩٧، وقوانين المدارس المهنيّة ومدارس البنات العليا والمدارس الخاصّة، وكلّها صدرتْ في عام ١٨٩٩، وقانون المدارس الحرفيّة في عام ١٩٠٣[٣]، وأدّت هذه القوانين الجديدة مع الخطط الموضوعة إلى زيادة أعداد التلاميذ الملتحقين بالمدارس الأبتدائية لكلا الجنسين وبشكل تصاعدي، وعاد الفضل في ذلك إلى الحس التعليميّ العالي الذي تمتعت به إدارات المدارس من خلال تشجيع التلاميذ ليستمروا في دراستهم وتفوقهم، فضلاً عن الدعم التي حصلت عليه تلك الإدارات من الجهات الحكومية العليا المختصة في مجال التعليم[٤].

كان الاهتمام الآخر الذي قامتْ به الحكومة اليابانيّة إزاء التعليم هو فتح المدارس المهنيّة، والسعي إلى استقطاب أكبر عدد ممكن من أبناء العوائل الفقيرة، الذين ليس بإمكانهم إكمال دراستهم بسبب ظروفهم المالية الصعبة، وإنّ فتح مثل هذه المدارس

---

(1) Mariko Ichimi Abumiya, Preschool Education and Care in Japan, National Institute for Educational Policy Research,(Tokyo,N.D.),p.1.

(2) Mariko Ichimi Abumiya, Op.Cit., Pp.1-2.

(٣) أحمد أمير اسماعيل، المصدر السابق، ص٢٤٣.

(٤) ماكوتو آسو و ايكوو آمانو، المصدر السابق، ص٣١.

سيُلبي طموحهم وحاجاتهم المستقبلية؛ ولذا تنوعتْ إختصاصات تلك المدارس ما بيّن مدارس للطباعة في عام ١٨٧٨، ومدارس أُخر للتجارة، وكذلك لزراعة الغابات وصيد الأسماك، أمّا المدارس المهنيّة الخاصّة بالنساء، فكانت مدارس تعليم فنون الخياطة والتمريض والقِبالة[١]، وإنّ الأمر الذي شجع الحكومة على إنشاء مثل هذه المدارس هو وجود خبرات ومهارات متراكمة لدى اليابانيين، فعملتْ على تبني تلك الخبرات والمهارات وتطويرها من جهة وسد النقص الحاصل في تخصصات مهنيّة أُخر، وقد خرجتْ تلك المدارس مجموعات من الطلبة المهنيين المهرة الذين بإمكانهم أنْ يكونوا رأس مالٍ غير محسوس لإثراء الأمة اليابانيّة وتقويتها، وهذا ما رآه وزير التعليم في ذلك الحين إينوو كوواشي[٢] (Inoue Kowashi) في عام ١٨٩٣، عندما أشار إلى أنّ تعهد الحكومة برعاية تلك الطاقات والمهارات المهنيّة سيُشكل قلعة حصينة لحماية استقلال البلاد، وإنّ دورهم كدور رجال الجيش والبحرية[٣].

أمّا المبشرون المسيحيون، فقدْ أدّوا دوراً هاماً في تأسيس مدارس البنات، ونقل المعارف الغربيّة إلى اليابان عن طريق بعثاتهم التبشيريّة، وقاموا بفتح المدارس والمؤسسات الخيرية، ففي عام ١٨٩٠ كانت هناك (٢٦) مدرسة تبشيرية مسيحية للبنات، في الوقت الذي لم يبلغ عدد المدارس الثانوية الحكومية للبنات سوى تسع مدارس، إضافة إلى عدد من المدارس التي تتبناها الطوائف البوذيّة، وكانت خطط تعليم المرأة في عصر ميجي أبطأ من خطط تعليم الرجل، وإنّ أوّل مدرسة أبتدائية للبنات تمَّ فتحها هي في عام ١٨٧٢ بالعاصمة طوكيو للأعمار من (٧-١٤) سنة وبغض النظر عن أصولهن الاجتماعيّة، وأُسست مدرسة ثانوية للبنات في العام نفسه وهي

---

(1) Shibusawa Keizo, Op.Cit., p.279.

(٢) **إينوو كوواشي: ولد في ٦ شباط من عام ١٨٤٤ في مقاطعة هيغو (محافظة كوماموتو الحالية)، لعائلة من الساموراي، انضم إلى حكومة الميجي وعمل في وزارة العدل، أُرسل إلى المانيا وفرنسا للدراسة، وفي عام ١٨٧٥ وفي ضوء دراساته في أوربا قدم مجلدين عن الدستورين البروسي والبلجيكي وتعليقاته عليهما، بعدها أصبح عضواً في مشروع صياغة الدستور، تسنم عدة مناصب حكومية، وشغل منصب وزير التعليم في حكومة إيتو الثانية في عام ١٨٩٣، توفي في ١٥ مايس من عام ١٨٩٥. للمزيد يُنظر:**

Emperor of Japan, Pacific Yoshimitsu Khan, Inoue Kowashi and the dual images of the Affairs, (N.P, 1998).

(٣) **ماكوتو آسو و ايكوو آمانو، المصدر السابق، ص٣٤.**

مدرسة طوكيو العليا للبنات، التي دُمجت عام ١٨٨٢ مع مدرسة طوكيو العادية للنساء، ثُمَّ انتشرت تلك المدارس في بقيّة مناطق اليابان(١)، أمّا أوّل كلّية للبنات فقدْ تأسست في عام ١٩٠٠، وهي كلّية تسودا الخاصّة في طوكيو، أسستها المربية اليابانيّة تسودا أوميكو (Tsuda Umeko)(٢)، وكانت تلك الكلّية في الأصل هي مدرسة البنات للدراسات الأنكليزية، كما قامت الدكتورة يوشيوك يايو (Dr. Yooshiok Yayo) وهي أوّل طبيبة يابانيّة بتأسيس كلّية طب النساء في عام ١٩٠٠، وفي السنة التالية أُنشأت فيها كلّية اليابان للبنات، مع ذلك، بقتْ الجامعات اليابانيّة لا تفتح أبوابها أمام النساء (التعليم المختلط) إلا بعد انتهاء عصر ميجي، باستثناء جامعة توهوكو الأمبراطوريّة التي قبلت ثلاث طالبات فقط على سبيل التجربة(٣).

الجدول رقم (٢) يُبيّن المواد الدراسية وساعاتها أسبوعياً في مدارس البنات العليا لعام ١٩٠١(٤).

المادة الدراسية	صف أول	صف ثاني	صف ثالث	صف رابع
الأخلاق	٢	٢	٢	٢
لغة اليابانية	٦	٦	٥	٥
لغات الأجنبية	٣	٣	٣	٣
تاريخ + جغرافية	٣	٣	٢	٣

---

(١) أحمد أمير اسماعيل، المصدر السابق، ص٢٤٧؛

Margaret E. Burton, Op.Cit., p.40.

(٢) تسودا أوميكو: ولدت عام ١٨٦٤، وأُرسلت مع البعثة اليابانية للدول الغربية وأميركا عام ١٨٧١، وكانت اصغر فتاة من بين خمس فتيات في الرحلة؛ أذ كان عمرها وقتذاك ست سنوات، وعادت سنة ١٨٨١، لكنها لم تجد لها عملاً في مؤسسات الدولة، كون الحكومة والمجتمع يجدان أنّ عمل المرأة الحقيقي هو أنْ تكون زوجة صالحة. يُنظر:

Takeo Shibahara, Through Americanized Japanese Woman's Eyes: Tsuda Umeko and the Women's Movement in Japan in the 1910s, Journal of Asia Pacific Studies, Vol 1, No 2, (2010), Pp.225-227; David G. Hebert, Op.Cit., p.29.

(٣) رؤوف عباس حامد، المجتمع الياباني في عصر مايجي، دار الكتاب الجامعي، (القاهرة، ١٩٨٠)، ص٨٠؛ ميسون عباس حسين، المصدر السابق، ص٥٦٨.

(4) Ministry of Education,Op.Cit., p.104.

رياضيات	٢	٢	٢	٢
علوم	٢	٢	٢	١
رسم	١	١	١	١
اقتصاد منزلي	–	–	٢	٢
خياطة	٤	٤	٤	٤
تربية بدنية	٣	٣	٣	٣
تربية	–	–	–	–
حرف يدوية	–	–	–	–
المجموع	٢٨	٢٨	٢٨	٢٨

ظهر من الجدول مقدار الحصص الدراسية الأسبوعية لكلّ مادة؛ أما مادة التربية التي لم تُخصص لها أي حصة في الجدول، فإنها تُعطى حصتين دراسيتين أسبوعياً من مادة اللغة اليابانية في الصف الرابع، وكذلك مادة الحرف اليدوية تُعطى حصتين دراسيتين أسبوعياً من حصة مادة الخياطة في الصف الثاني والرابع، أمّا الملاحظة المهمّة التي بالإمكان استحصالها من هذا الجدول أو من جداول أُخر، هو أنّ هناك دروساً عند كلا الجنسين أهتم بها اليابانيون، مثل: الحرف اليدوية، والرسم، والدرس العملي، فضلاً عن دروس تُعطى للنساء مثل: الاقتصاد المنزلي، والخياطة، والتربية، لها علاقة في إظهار الإبداع العقلي لدّى الطالب أو الطالبة، وإنّ تطبيقها بجدية وفعالية سيُعطي جيلاً قادراً على تقديم الكثير لبلده من خلال ابتكارات جديدة علميّة كانت أو اجتماعيّة أو اقتصاديّة، والتي بها يظهر الوجه الحضاري لليابان مع ضرورة المحافظة على أصالة الإرث القديم، والحاجة إلى ذلك الإرث إنْ جد أيّ طاريء في المستقبل.

الجدول رقم (٣) يُبيّن أعداد المدارس والطلبة والمعلمين في عصر ميجي(١)

نوع	اعداد سنة ١٨٨٠			اعداد سنة ١٩١٠		
المدرسة	مدارس	طلبة	معلمين	مدارس	طلبة	معلمين
رياض أطفال	٥	٤٢٦	١٦	٤٧	٣٨٢٨٩	١٣١٦
ابتدائية	٢٥٤١٠	٢٣٤٨٨٥٩	٧٢٥٦٢	٢٥٩١٠	٦٨٦١٧١٨	١٥٢٠١١
متوسط عادي	١٨٨	١٢٢٥٦	٩٢٤	٣١١	١٢١٣٤٣	٥٩٠٢

(١) الجدول من إعداد الباحث، المصدر:

Ministry of Education,Op.Cit., Pp. 235-237.

بنات عليا	–	–	–	١٩٣	٥٦٢٩٩	٢٩١٥
مهنية	١٥	١١٠٦	٩٢	٤٨١	٦٤١٩٩	٤٠٦٨
جامعات	–	–	–	٨	٦٣٤١	٣٣١
خاصة	٧٤	٦٣٧٤	٥٢٧	٧٩	٣٢٩٦٩	٢٥٣٦
معلمين	٧٦	٥٢١٨	٦٧٥	٨٠	٢٥٥٩١	١٤٧٩
معلمات عليا	–	١٦٢	–	٤	١٥٩٩	٢٠٩

ظهر من الجدول الزيادة الكبيرة في أعداد المدارس وفي أعداد التلاميذ والطلبة وفي أعداد المعلمين في عصر ميجي، وبخاصّة في مدارس رياض الأطفال والمدارس الأبتدائية ومدارس البنات العليا والمدارس المهنيّة، ولكن في الوقت نفسه أشرَ الجدول على نقص واضح في أعداد مدارس إعداد المعلمات العليا؛ إذْ لم تتجاوز تلك المدارس عتبة الأربع حتّى عام ١٩١٠ ، وكذلك الحال ينطبق على الجامعات، التي زادت أعدادها ببطأ؛ إذْ بلغت ثمان جامعات في نفس ذلك العام.

٤- تطوّر التعليم العالي

أهتمتْ حكومة ميجي في تطوير وتحديث التعليم العالي، وجاء ذلك في المادة الأوّلى من قانون الجامعة الأمبراطوريّة لعام ١٨٨٦، التي بينت أنَّ الهدف من إنشاء الجامعات هو الأهتمام بتدريس علوم التكنولوجيا لسد حاجة البلاد من الاختصاصات العلميّة والتقنيّة، فضلاً عن أنَّ الحاجة قد اقتضت فتح جامعات أُخر في اختصاصات وعلوم معرفية متنوعة[١] ، وتقف جامعة طوكيو الأمبراطوريّة التي تأسست في عام ١٨٧٧ على رأس الجامعات اليابانيّة، وكانت قد تألفت من دمج ثلاث مؤسسات تعليميّة من عهد أُسرة توكوكاوا[٢] ، فضلاً عن وجود أكاديميّة كنفوشيوس ومعهد لدراسة الطب ومعهد لتعلّم اللغات الأجنبيّة فيها، وقد خرجت هذه الجامعة مجموعة من القادة الكبار، ثمّ تلا ذلك تأسيس عدد من الجامعات الأمبراطوريّة الأُخَر، كجامعة كيوتو عام ١٨٧٩،

(١) أحمد أمير اسماعيل، المصدر السابق، ص٢٤٤.

(٢) مسعود ضاهر، تاريخ اليابان الحديث (١٨٥٣-١٩٤٥)....، ص١٠٠-١٠١؛ ماكوتو آسو وايكوو آمانو، المصدر السابق، ص٣١؛

Satoshi Yamamura, Op.Cit., p.6.

وجامعة توهاكوفي ساندي عام ١٩٠٧، وجامعة فوكوأوكا في كيوشو وجامعة سابورو في هوكايدو، وكلتا الجامعتان تأسستا عام ١٩١٠[١].

أدّت تلك الجامعات دوراً أساسياً في نشر المساواة بيّن اليابانيين؛ حتّى استشعر كلّ شخص بأنّه فرد كامل العضوية في جماعة بشرية تحترم كفاءة الإنسان، ويتبادلها الاحترام والحفاظ على القيّم والتقاليد اليابانيّة، الأمر الذي جعل من تلك الجامعات انموذجاً يُحتذى به في الحفاظ على الأصالة ودخول عالم الحداثة والتطوّر، وأمّا الجامعات الخاصّة فقد انتشرت في أرجاء اليابان كافة، وبخاصّة بعد تشريع قانون المدارس الخاصّة في عام ١٨٩٩ رغم أنّ توجهات الدولة كانت ترمي للسيطرة على قطاع التعليم، ومن الأمثلة على ذلك جامعة كيو Keio التي أسسها فوكوزاوا يوكيتشي (Fukuzawa Yakichi)[٢] الذي كان يُعد من رواد إصلاح التعليم في عصر ميجي وبخاصّة التعليم الخاصّ، وجامعة دوشيشا التي تأسستْ عام ١٨٧٥، وجامعة واسيدا في عام ١٨٨٢، فضلاً عن عدد من المدارس المهنيّة المتخصصة، مثل: مدرسة طوكيو للتجارة في عام ١٨٧٥ والتي أصبحت جامعة هيتوتسوباشي فيما بعد، ومدرسة القانون الأنكليزي التي تأسستْ عام ١٨٨٥، ومدرسة تيتسوغاكان Tetsugakkan في عام ١٨٨٩ والتي تحوّلت إلى جامعة باسم الجامعة الشرقيّة، ومدرسة سابورو الزراعيّة والتي

---

(١) منتهى طالب سلمان، المصدر السابق، ص٣٧٢.

(٢) فوكوزاوا يوكيتشي: ولد عام ١٨٣٥ من أسرة فقيرة تعود إلى فئة الساموراي، تلقى تعليمه الأوّلي في ناكازاكي عام ١٨٥٤؛ إذْ درس علم المدفعية الغربية، في السنة التالية درس العلوم الهولندية في أوساكا واتقن اللغة الهولندية، تمّ استدعاءه إلى إيدو من قبل السلطة الرسمية لغرض البدء بانشاء مدرسة لتعليم اللغة الهولندية، والتي نتج عنها تأسيس أكاديمية الدراسات الهولندية الخاصّة، التي تحولت في سنة ١٨٩٠ إلى جامعة Keio الخاصّة، والتي استبدلت لغة دراستها من الهولندية إلى الأنكليزية، رفض فوكوزاوا استلام أيّ منصب رسمي في عصر ميجي، وتفرغ لمهنة التعليم، وكانت نظريته الخاصّة تتركز على ثلاثة أمور، الأمر الأوّل هو خصخصت التعليم، والأمر الثاني هو السعي إلى اتباع نموذج التعليم العملي (Jitsugaku)، وأمّا الأمر الأخير فهو تبني مفهوم (الحضارة الغربية) فكراً وتطبيقاً، حتّى أنّه ربط استقلال بلاده وسيادتها بتبني تلك الحضارة، كما جاء في مؤلفه (خلاصة نظرية الحضارة)، توفي في عام ١٩٠١. محمد أعفيف، المصدر السابق، ص٣٩٩؛ Koizumi Shinzo, Fukzawa Yukichi, Japan Quarterly,Vol.11-No.4 Tokyo, October-December,1964, Pp.488-490.

تحوّلت إلى جامعة هوكايدو فيما بعد، فضلاً عن عدد من المدارس المتخصصة بدراسة القانون مثل: سينشو Senshu، ميجي Meigi، هوس Hosei، نيبون Nippon[(١)].

شجعت حكومة ميجي برامج البعثات الدراسية؛ وذلك من أجل تطوير وتحديث التعليم الجامعي، ورفده بأكبر عدد ممكن من حملة الشهادات العلميّة من جامعات العالم العريقة؛ لذا ابتعثتْ عدداً من نُبلاء البلاط والموهوبين للدراسة في الولايات المتحدة الأميركية وبريطانيا وفرنسا والمانيا وروسيا؛ إذْ بلغ عددهم نحو (١٣٠) طالباً في نهاية عام ١٨٧٠، وازداد العدد إلى نحو (٣٥٤) طالباً في نهاية العام التالي[(٢)]، واستمر ارتفاع عدد الطلبة المبتعثين إلى الخارج سنة بعد أُخرى، ففي عام ١٨٧٣ كان هناك (٣٧٣) طالباً قد درسوا في دول غربيّة، ففي المملكة المتحدة وحدها كان هناك (١٠٠) طالب في أوائل السبعينيّات من القرن التاسع عشر قد درسوا في العاصمة البريطانية لندن، أمّا في الولايات المتحدة الأميركية فكان هناك قرابة (٣٠٠) طالب في عام ١٨٨٥، وكذلك الحال في فرنسا والمانيا[(٣)].

وبمّا أنّ اللغات الأجنبيّة وبخاصّة الأنكليزية تُعد من المعارف الضرورية للطلبة المبتعثين إلى الخارج، فضلاً عن حاجتها الضرورية في تعلّم باقي العلوم الغربيّة، لذا اهتمت حكومة ميجي بمدارس اللغات الأجنبيّة، التي وصلت أعدادها إلى (٩١) مدرسة في عام ١٨٧٤، درسَ فيها ما مجموعه (١٢٨١٥) طالب[(٤)].

كان الطلبة الذين قد تخرجوا من المدارس الأبتدائية والثانوية والجامعات، قد شغلَ كلُّ واحد منهم وظيفة أو حرفة في المجتمع، فالذين أكملوا التعليم الأبتدائي عملوا على مستوى مزارعين وعمال بأجور، أمّا الذين أنهوا التعليم الثانوي فعملوا على مستوى

---

(١) أحمد أمير إسماعيل، المصدر السابق، ص٢٤٤.

(٢) مثنى عبد الجبار عبود، المصدر السابق، ص ١٠٩؛

Nancy E. Sato, Op.Cit., p.25.

(3) Mikiso Hane, Op.Cit., p.106.

(٤) أوّل قاموس ياباني – انكليزي نُشر في عام ١٨٦٧، قام بإعداده المبشر ج. س. هيب بارن (J. C. Hep Barn)، وهو الذي ابتكر نظام استخدام الحروف الرومانية في الحروف اليابانية. ميلاد مقرحي، تاريخ آسيا الحديث والمعاصر(شرق آسيا، الصين، اليابان، كوريا)، جامعة بنغازي، (ليبيا،١٩٩٧)، ص٢٤٥؛ أحمد أمير إسماعيل، المصدر السابق، ص٢٤٥؛

Robert M. McKenzie, Op.Cit., p.7.

إدارة الأعمال المتوسطة في البلاد، وخريجوا المدارس المهنيّة فشغلوا مناصب مختلفة كحكام أقاليم أو إدارة شركات متوسطة أو كبيرة، أمّا خريجوا الجامعات فكانوا قد رقوا إلى مناصب عليا على المستوى السياسيّ أو الاقتصاديّ[١]، وأصبحت اليابان بعد هذا التطوّر والتوّسع الكبير في مجال التعليم تُطبق نظام التعليم الإلزامي على البنات والصبيان منذ عام ١٩١٠، ومن سن السادسة وحتّى الحادي عشر، وإنّ الاحصائيات الرسميّة للسنوات الأخيرة لعصر ميجي أكدت أرتفاع نسبة المتعلمين من الرجال والنساء، وبشكل مذهل فاق حتّى توقعات الحكومة اليابانيّة؛ إذ لم يشهد أيّ بلد آسيوي تقدماً في التعليم مثلما شهدته اليابان، بل أنّ اليابان نافست بمستواها التعليمي حتّى الدول الأوربية وكذلك الولايات المتحدة الأميركية، وبخاصّة في مستوى التعليم التقنيّ والمهنيّ[٢].

الجدول رقم (٤) يُبيّن نسبة أعداد المتعلمين في عصر ميجي[٣]:

السنة	نسبة المتعلمين٪	نسبة الذكور٪	نسبة الأناث٪
١٨٦٠	٤٦,٣٣	٦١,٩٩	٢٩,٠١
١٨٩٠	٤٨,٩٣	٦٣,١٤	٣١,١٣
١٨٩٢	٥٥,١٤	٧١,٦٦	٣٦,٤٦
١٨٩٥	٦١,٣٤	٧٦,٥٦	٤٣,٣٧
١٩٠٠	٨١,٨٤	٩٠,٣٥	٨١,٨٠
١٩٠٥	٩٦,٦٢	٩٧,٧٢	٩٣,٣٤
١٩٠٨	٩٧,٨٣	٩٨,٧٣	٩٦,٨٦
١٩١٠	٩٨,١٤	٩٨,٨٣	٩٧,٣٨
١٩١١	٩٨,٢٠	٩٨,٨٣	٩٧,٥٤
١٩١٢	٩٨,٢٣	٩٨,٨٠	٩٧,٦٢

لقد وضح الجدول النسب المئوية العالية جداً للمتعلمين في عصر ميجي، فمنذ عام ١٩٠٥ كانت النسبة ٩٦,٦٢٪ حتّى أنّها وصلت عند نهاية هذا العصر في عام ١٩١٢ إلى

(١) أحمد أمير إسماعيل، المصدر السابق، ص٢٤٨.

(٢) مسعود ضاهر، النهضة العربية والنهضة اليابانية، تشابه المقدمات واختلاف النتائج، ص٢٣٩.

(3) Ministry of Education, Op. Cit., p.238.

٩٨,٢٣٪، وكانت نسبة المتعلمين من الرجال تفوق نسبة النساء، ولكنها بفارق قليل جداً؛ أذْ بلغت في ذلك العام الأخير ٩٨,٨٠٪، في حين كانت نسبة النساء المتعلمات ٩٧,٦٢٪.

من خلال ما تقدم نستنتج: أنّه على الرغم من ذلك التحوّل الكبير الذي حدث في عصر ميجي، والذي كان شاملاً في كلّ المجالات، لكنه بقي في عقوده الأوّلى تعليماً غير مستقرٍ على قاعدةٍ متينةٍ وقويةٍ، فكانت هناك كثرة في القوانين والتشريعات التي تتبدل بيّن سنة وأُخرى، فيلغي مرسوم مرسوماً، ويلغي تشريع تشريعاً أو قانوناً، ولم تكن تلك المراسيم والتشريعات والقوانين مكملة لبعضها البعض، فعلى سبيل المثال: نجد هناك تردُداً في اختيار أيٍّ من الأنظمة التعليميّة يُناسب الشعب اليابانيّ، أهو النظام الفرنسي أم الالماني أم الأميركي، ونجد كذلك تردُداً آخر في مسألة تثبيت عدد سنوات التعليم الإلزامي، وفي عدد سنوات الدراسة في المدارس الأبتدائية والمتوسطة والثانوية وحتّى الجامعية[1]، وبقيَّ الوضع على ما هو عليه حتّى السنوات الأخيرة من عصر ميجي؛ إذْ بدأ هناك نوع من الاستقرار والوضوح في السياسة التعليميّة.

رابعاً: التّعليم في عصري (تايشو- شوا) حتّى نهاية عام ١٩٣٠

١- تطوّر التّعليم

أُعلن عن وفاة الأمبراطور ميجي في ١٣ أيلول من عام ١٩١٢ بعد أصابته بمرض عضال، ولم تمضِ ساعات قليلة على وفاته حتّى تمّ تنصيب ولي العهد يوشيهيتو[2]

---

(١) قُلصت سنوات التعليم الالزامي من أربع سنوات إلى ثلاث سنوات بسبب تمديد السنة الدراسية إلى (٣٢) اسبوعاً، كما قُلصت سنوات التعليم الأبتدائي من ثمان سنوات إلى أربع، بعدها أُعيدت إلى ثمان سنوات مرة أُخرى. أحمد أمير إسماعيل، المصدر السابق، ص٢٤٢؛

Mikiso Hane, Modern Japan – A Historical Survey, Op.Cit., p.104.

(٢) يوشيهيتو (١٨٧٩–١٩٢٦): عُرف بلقب (تايشو)، وكان معتلاً من الناحيتين العقلية والصحية، ففي أحدى جلسات البرلمان قام الأمبراطور يوشيهيتو بطي الخطاب الذي كان من المفروض أنْ يلقيه في جلسة افتتاح البرلمان على شكل منظار وأخذ ينظر به؛ لذا رأى الساسة اليابانيون ضرورة تنحيته عن الحكم لا سيّما أنّ الأوضاع السياسيّة العالميّة كانت مرتبكة، فقد انهارت أمبراطوريتا النمسا وروسيا القيصرية عقب الحرب العالميّة الأوّلى، وكان لابد من الحفاظ على الأمبراطورية اليابانية، فتمّ تنحيته عام ١٩٢٢ عن العرش وتولى ولده

(Yoshihito) أمبراطوراً جديداً لليابان؛ إذ بدأ في حينها تقويم جديد في البلاد عُرف بعصر (تايشو) (Taisho) وتعني (الاستقامة الكبرى)[1]، وفي بداية هذا العصر تزايد الطلب على الأيدي العاملة؛ بسبب النمو الاقتصادي الذي عاشته اليابان في تلك المدة، على الرغم من اندلاع الحرب العالميّة الأوّلى في عام ١٩١٤، والتي لم تؤثر على ذلك النمو كون تلك الحرب التي دخلتها اليابان كانت بمشاركة ضعيفة ؛ لذا إقتضت الحاجة إلى إجراء إصلاحات في مجال التعليم تتناسب مع تلك الأوضاع الاقتصاديّة الجديدة وما يتوافق مع مصالح البلاد العليا[2].

في أيلول من عام ١٩١٨ تمّ تأسيس المجلس الخاصّ بالتعليم، الذي كان هدفه إعادة تقييم النظام التعليميّ الذي تأسس في عصر ميجي؛ إذ قُدمت عدة توصيات من المجلس إلى رئيس الوزراء، الذي طلب بدوره من وزارة التعليم تنفيذها بالسرعة الممكنة، وكانت تلك التوصيات عبارة عن إجراءات لتطوير التعليم في كافة مراحله وأشكاله، وذلك من خلال تنظيم لوائح داخلية وتشكيل هيكلية جديدة له[3].

كانت أوّلى تلك اللوائح التي صدرت هي لوائح نظام المدارس العليا والنظام الجامعي في كانون أوّل عام ١٩١٨؛ إذْ قُدمت خطة طموحة لمدة ست سنوات من أجل إنشاء مؤسسات للتعليم العالي، وتوسيع أقسام الجامعات، وتضمنت الخطة توسيع عشر مدارس عليا وسبع عشرة مدرسة مهنيّة متخصصة (ست منها مدارس مهنيّة، وأربع مدارس زراعيّة، وسبع مدارس تجاريّة)، فضلاً عن مدرسة متخصصة باللغات الأجنبيّة وأخرى بالأدوية، وتوفير كوادر تدريسية جديدة لأربع جامعات أمبراطوريّة، وتضمنت الخطة أيضاً، رفع ست مدارس مهنيّة (خمس منها متخصصة بالطب وواحدة بالتجارة) إلى مستوى جامعة، ورفع ثلاث كلّيات إلى مستوى جامعات أمبراطوريّة، وأشارتْ تلك الخطط التوسعية التي بدأت في عام ١٩١٩ بأنّها حينما تُنفذ بالكامل

الوصاية. سحر عباس عبدالحسن النجار، الأوضاع السياسية الداخلية في اليابان ١٩٢٦-١٩٣٩- دراسة تأريخية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البصرة- كلّية التربية، ٢٠١٠، ص٦٥.

(١) هشام عبد الرؤوف حسن، تأريخ اليابان الحديث والمعاصر — عصري طايشو — شوا، مكتبة الانجلو المصرية، (القاهرة،٢٠٠٣)، ص١١-١٢.

(٢) عيسى علي، النظم التربوية، منشورات جامعة دمشق، (سوريا،٢٠٠٣)، ص١٩٤؛ محمد منير مرسي، المرجع في التربية المقارنة، عالم الكتب، (القاهرة، د.ت)، ص٣٧.

(٣) عيسى علي، المصدر السابق، ص١٩٤.

ستوفر ما لا يقل عن (٢٠٠٠٠) مقعد دراسي في عام ١٩٢٥، في مقابل (١٣٨٨٤) مقعد دراسي للطلبة الذين تمّ قبولهم في عام ١٩١٧[١].

لقد تميّز عصر (تايشو) عن عصور الحكم الأُخر في اليابان بأنْ تعالت فيه الأصوات المطالبة بالديمقراطيّة والأفكار الأشتراكيّة؛ ولذا ظهرت فيه حرّكة التربية الحرة، التي كانت تدعو إلى احترام حقوق الإنسان واستقلالية الأطفال، وقد تبلورت عن هذه الحرّكة خمسة مبادئ شكلت ركائز التعليم اليابانيّ وحددت أخلاقيات مئة عام من التربية الاجتماعيّة[٢]، وأظهرت أنّ المشكلات التي يُعاني منها التعليم في اليابان تقتضي إصلاح النظام التربويّ، وقد عُرفت تلك المبادئ باسم (مانيفستو) (Manifesto) للتربية لعام ١٩٢٣[٣]، وتضمنت النقاط الخمس التالية:

١- إنّ النظام التربوي عليه مسؤولية بناء شخصية الإنسان اليابانيّ والاهتمام بمواهبه العقلية لتُسهم في تطوّر الثقافة الإنسانيّة.

٢- الحرص على ضرورة حماية الطفولة بشكل خاصّ، وذلك عن طريق إقامة نشاطات ثقافية تكفل حقوق الطفولة الحرة.

٣- أهمية وجود نظام تربويّ خاصّ مهمته تنمية مواهب الطفل، وذلك عن طريق الرعاية المباشرة للأطفال.

٤- وجود برنامج عمل في المدارس قائم على حل مشكلات الطلبة والمعلمين بالتعاون بينهم دون أيّ تدخل حكومي داخلياً كان أم خارجياً.

٥- الاهتمام بالقيّم التربويّة والمحافظة على كرامة كلّ طفل أو طفلة، على أنْ تُشاع روح المحبة والاحترام عند الجميع، وأنْ يُشجع الأطفال على القيام بواجباتهم كاملة، مع شعورهم التام بحرية غير منقوصة[٤].

---

(1) Yasuo Saito, Higher Education in Japan, National Institute for Educational Policy Research,(Tokyo,N.D.),p.1; Ministry of Education, Op.Cit., p.107.

(2) Chitoshi Yonaga, Japan Since Parry, Hill Book Company, (New York,1949), p.48.

(٣) منتهى طالب سلمان، دراسات وثائقية في تأريخ اليابان الحديث والمعاصر (١٥٠٠-١٩٨٠)، دار الفراهيدي للنشر والتوزيع،(بغداد،٢٠١٠)، ص٩٩-١٠٠.

(٤) محمد منير مرسي، المصدر السابق، ص٣٧؛ هشام عبد الرؤوف حسن، المصدر السابق، ص١٠٤؛

لقد تأسست التربية اليابانيّة على قاعدة إصلاحات ميجي واستمرت فاعلة حتّى نهاية الحرب العالميّة الثانية، وقد استقتْ مبادئها من التقاليد الكنفوشيوسيّة الصارمة التي أعطتْ الأولوية للجماعة على حساب الفرد بهدف توطيد نظام كامل من التراتبية الاجتماعيّة التي لم تبدأ بالتغيير إلا منذ النصف الثاني من القرن التاسع عشر، وأوصت مبادئ المانيفستو الجديدة على احترام مواهب الفرد وحرياته الأساسيّة، وعدم تذويبه في الجماعة. لكن من المشكوك فيه أنّ تلك المبادئ أخذت طريقها إلى التطبيق العملي قبل الإصلاحات الجذرية التي أدخلها الأميركيون على النظام التعليمي الياباني في السنوات ما بين ١٩٤٥-١٩٥٢[١].

أستمر الاهتمام بالتعليم في عصر (تايشو) بوتيرة متصاعدة؛ إذْ عُدَّ النظام التعليميّ في اليابان خلال تلك المدّة كواحدٍ من الأنظمة التعليميّة المتقدمة في العالم[٢]، فقد تمّ تأسيس مجلس السياسات التعليميّة والثقافيّة في عام ١٩٢٤؛ إذْ كان هدف المجلس إقرار سياسات تعليميّة جديدة، وكان برئاسة رئيس الوزراء ونائبين، أحدهما وزير التعليم، فضلاً عن خمسين عضواً في الاختصاصات كافة، واستمر عمل هذا المجلس من آيار عام ١٩٢٤ حتّى تمَّ حله في ٢٩ كانون أوّل من عام ١٩٣٦ في عصر (شوا)، وكان المجلس قد ركزَ عمله على إصلاح نظام المدارس الأبتدائية لعام ١٩٠٠، والسعي إلى تمديد مدّة التعليم الإلزامي لمدّة ثمان سنوات، والعمل على تحسين مستوى المناهج الدراسية في المدارس المتوسطة، وفتح دورات تخصصية في المدارس المهنيّة والمدارس العادية والتوّسع بالتعليم الثانوي، وضرورة إكمال لوائح رياض الأطفال، وإقرار لوائح نظام مراكز الشباب، وإصلاح النظام الجامعي، وتأسيس الجامعات[٣].

Mark E. Lincicome, Principle, Praxis, and Politics of Educational Reform in Meiji Japan,University of Hawaii,(Honolulu,1995), p.243.

(١) مسعود ضاهر، النهضة اليابانية المعاصرة، الدروس المستفادة عربياً، ص٢٥٦-٢٥٧.

(2) Meyer Weinberg, Asian- American Education, Historical Background and Current Realities,(London,1997), p.42.

(3) Yasuo Saito, Education in Japan: Past and Present, National Institute for Educational Policy Research,(Tokyo,N.D.),p.5

٢- نظام رياض الأطفال

عُقد اجتماع الجمعية العموميّة لمعلمي رياض الأطفال برعاية جمعية التعليم الأمبراطوريّة في عام ١٩٢١؛ وذلك لاعتماد مقترحات تدعو إلى أصدار لائحة نظام رياض الأطفال، وفي عام ١٩٢٥ وافق مجلس البرلمان الأمبراطوريّ على تلك المقترحات، وفي كانون أوّل عام ١٩٢٥ طلب رئيس الوزراء من مجلس السياسات التعليميّة والثقافيّة تنفيذ تلك التوصيات، وتمّ فعلاً أصدار لائحة نظام رياض الأطفال في ٢٢ نيسان من عام ١٩٢٦، وركزتْ أهداف تلك اللائحة على رياض الأطفال في بناء الطفل اليابانيّ جسمانياً وكيفية تنمية طاقاته العقلية، على أنْ يتم استقبال الأطفال من عمر ثلاث سنوات وحتّى دخولهم المدرسة الأبتدائية عند السادسة من العمر، ومن الفعاليات والدروس التي كانت تُعطى في رياض الأطفال هي الأناشيد والألعاب والمحادثة والحرف اليدوية ومواد أُخر، تُمنح خلال تلك الدروس الحرية لتلك الرياض في اختيار ما هو مناسب لأولئك الأطفال، وتقرر في حينها أنْ يكون في كلّ رياض أطفال (١٢٠) طفلاً، إلا في حالات خاصّة قد يصل العدد فيها إلى (٢٠٠) طفل، على أنْ يكون كلّ معلم مسؤولاً عن (٤٠) طفلاً، وقد فُضلَ أنْ يكون معلمي رياض الأطفال من الأناث، ووجه حكام المحافظات بمنح رخص للمعلمين الراغبين في العمل في تلك الرياض على أنْ تكون تلك الرخص الممنوحة ضمن ضوابط وامتحانات مخصصة لهذا الغرض[(١)].

٣- نظام المدارس الأبتدائية

منذ تشكيل المجلس الخاصّ بالتعليم في عام ١٩١٨، بدأت الإصلاحات في مجال التعليم الأبتدائي؛ إذْ كانت من أوّلى مهام ذلك المجلس هو إصلاح لائحة التعليم الأبتدائي لعام ١٩٠٠، من خلال تحسين مستوى المناهج الدراسية ومنها مفردات مادة درس العلوم، فضلاً عن زيادة عدد ساعات تدريسها، وضرورة زيادة ساعات تدريس مادة التأريخ والجغرافية من أجل رفع مستوى الشعور القوميّ والوطني لدّى الطلبة، وأُدخلت إصلاحات جديدة على لائحة المناهج الدراسية في نيسان عام ١٩٢٦؛ إذْ تمّ إعادة تقيّم مادة الرياضيات، كما أكدت اللائحة على ضرورة إضافة علم الهندسة

(1) Mariko Ichimi Abumiya, Op.Cit.,p.2.

الرياضية والجبر إلى المناهج الدراسية، وكذلك تحسين مناهج الحرف اليدوية والاقتصاد المنزلي والرسم[(١)].

الجدول رقم (٥) يُبيّن ساعات المواد الدراسية أسبوعياً للمدارس الأبتدائية العادية عام ١٩١٩[(٢)].

مادة دراسية	صف أول	صف ثاني	صف ثالث	صف رابع	صف خامس	صف سادس
الأخلاق	٢	٢	٢	٢	٢	٢
لغة يابانية	١٠	١٢	١٢	١٢	١٢	١٢
رياضيات	٥	٥	٦	٦	٤	٤
تاريخ يابان	-	-	-	-	٢	٢
جغرافية	-	-	-	-	٢	٢
علوم	-	-	-	-	٢	٢
رسم	١	١	١	١	٢ للذكور ١للأناث	٢ للذكور ١ للأناث
غناء+فيزياء	٤	٤	١+٣	١+٣	٢+٣	٢+٣
خياطة	-	-	-	٢ للأناث	٣ للأناث	٣ للأناث
حرف يدوية	١	١	١	٢	٢	٢
المجموع	٢١	٢٣	٢٥	٢٧ للذكور ٢٩ للأناث	٢٨ للذكور ٣٠ للأناث	٢٨ للذكور ٣٠ للأناث

إنّ الملاحظة التي بالإمكان تثبيتها على الجدول، هو خلوه من تدريس اللغة الأنكليزية، ويبدو أنّ هذا الخلل المقصود (بسبب التعصب القومي) كان موجوداً منذ أوقات مبكرة، وسيظهر من خلال الدراسة إنْ كان قدْ استمر أو حدث له تغيير، كما أنّ القصد من أنّ هناك حصتان لمادة الأخلاق أسبوعياً في الصف الأوّل الأبتدائي أو غيره

(1) Ministry of Education,Op.Cit., p.111.

(2) Ibid., p.110.

من الصفوف، يعني ساعتان معتمدتان في السنة؛ إذ أنّ الساعة السنوية المعتمدة في المدارس اليابانيّة تُعادل (٣٥) حصة دراسيّة، وإنّ مدّة الحصة الدراسية في المدارس الأبتدائية هي خمس وأربعون دقيقة، وظهر في الجدول كذلك الاهتمام الواضح بتدريس مادة اللغة اليابانيّة ومادة الرياضيات من خلال الحصص الدراسية المخصصة لهما.

كانت مسألة تمديد دراسة التعليم الإلزامي لمدة ثمان سنوات قد واجهت بعض العراقيل؛ إذْ عَدَّ المجلس الخاصّ للتعليم تمديد مدّة التعليم الإلزامي سابقة لأوانها، أما وزير التعليم في عام ١٩٢٤ إيجي كازاياكي[١] (Egi Kauauaki) فقد قدم مشروعاً أراد به إلغاء الفروقات بيّن المدارس الأبتدائية العادية والعليا، وأنْ يكون هناك تعليماً إلزامياً لمدة ثمان سنوات حتّى سن الرابعة عشر، وتمّ إرسال ذلك المشروع إلى مجلس السياسات التعليميّة والثقافية لمناقشته، ولكن المشروع تمّ سحبه بعد ذلك بسبب حصول تعديل وزاري في الحكومة، وقدْ أعاد طرح المشروع مرة أخرى وزير التعليم هيراو هاشيسابورو[٢] (Hirao Hachisaburo) في عام ١٩٣٦ وفق خطة وضعت في تموز من العام نفسه، على أنْ يكون التنفيذ في ربيع عام ١٩٣٨، وقد قام مجلس الوزراء بدارسة خطة الوزير في تشرين الثاني عام ١٩٣٦، وتمّ وضع مسودة مشروع قانون تمديد التعليم الإلزامي إلى ثمان سنوات في كانون الثاني عام ١٩٣٩، وقد رُصدت لذلك الميزانية الكافية، ولكن الأحداث الداخلية في البلاد سارت عكس تجاه إقرار ذلك المشروع؛ إذْ تمّ إجراء تعديل وزاري آخر، وأصبح بعد ذلك من الصعب تقديم ذلك المشروع مرة أخرى

---

(١) إيجي كازاياكي: رجل دولة، ولد في ٢١ مايس من عام ١٨٥٣ في مدينة ياماغوتشي، يعود أصله إلى أحد أُسر الساموراي، عمل في البداية معلماً في مدرسة طوكيو، شغل منصب المدير العام لمكتب الشؤون المدرسية العام في عام ١٨٩١، شغل منصب حاكم محافظة إيباراكي، ثم حاكم محافظة كوماموتو، تمّ اختياره كعضو في مجلس الأقران من قبل القيادة الأمبراطورية =في عام ١٩٠٤، شغل منصب وزير التعليم في عام ١٩٢٤، كان له دور فعال في إصلاح التعليم في عصر تايشو، توفي ٢٣ آب من عام ١٩٣٢.يُنظر:

Portraits of Modern Japanese Historical Figures com., Egi Kauauaki.

(٢) هيراو هاشيسابورو: ولد في ٤ حزيران من عام ١٨٦٦ لعائلة من الساموراي، كان رجل أعمال وسياسي ياباني في عصر ميجي وعصر تايشو والفترة الأولى من عصر شوا، قدم مساهمات كبيرة في إنشاء وتحديث الصناعة وإعادة بناء حوض السفن في كاواساكي بصفته متبرعاً اجتماعياً، أنشأ أيضاً مستشفى كونان، عمل وزيراً للتعليم واسهم اسهاماً كبيراً في تحديث النظام التعليمي الياباني، أسس مدرسة كونان لرياض الأطفال، ومدرسة كونان الأبتدائية، تليها كونان المتوسطة ثمّ الثانوية ثمّ أسس جامعة كونان، توفي في ٢٧ تشرين الثاني من عام ١٩٤٥.

http://www.konan-u.ac.jp/english/history/

إلى البرلمان لإقراره؛ بسبب أنّ تلك الاعتمادات المالية المخصصة له قد تمَّ حذفها من الميزانية الوطنية[(١)].

٤- الإجراءات التعليميّة المتخذة على مستوى التعليم المتوسط

تعرضت المدارس المتوسطة في عصري (تايشو- شوا) إلى إجراءات عدة، فبناءً على توصيات مجلس السياسات التعليميّة والثقافيّة في نيسان ١٩٢٥ تمّ زيادة عدد الساعات المخصصة لمادة التربية البدنية من ثلاث إلى خمس ساعات في الأسبوع، على أنْ تشمل تدريبات عسكرية، وأنْ يكون المدربين من ضباط الجيش، وفي كانون أوّل عام ١٩٣١ تمّ إضافة مادة التربية المدنية والحرف اليدوية للمناهج الدراسيّة للمدارس المتوسطة، وكان موضوع التربية المدنية قد ارتبط بمفاهيم الاقتصاد والقانون، من أجل زيادة المعرفة العامّة التي من شأنها رفع مستوى وعي الطالب في كافة الأمور الاقتصاديّة والاجتماعيّة والسياسيّة، أمّا موضوع درس الحرف اليدوية فقد ركز على ضرورة احترام العمل اليدوي وتنمية المهارات العمليّة في الحياة اليوميّة، فضلاً عن أنّ مادة الدرس تطرقتْ إلى أهمية تلك الحرف؛ كي يؤدي ذلك إلى حب واحترام العمل وتعزيز أفكار الاجتهاد والإبداع لدى الشخص، ومن الإجراءات الأُخر هو جمع مادة الفيزياء والكيمياء بمادة واحدة وهي مادة العلوم المتكاملة بعدما كانت تلك المواد تُدرس بشكل منفصل[(٢)].

أمّا في مجال اللغات الأجنبيّة، فتمّ إضافة اللغة الصينيّة إلى اللغات الأنكليزية والمانية والفرنسية التي كانت تُدرس سابقاً، فضلاً عن أنّ تدريس مادة الأخلاق (شوشين) كان باللغتين اليابانية والصينيّة الكلاسيكية، وفي مجال دراسة التأريخ والجغرافية، أُضيفتْ ساعتان في كلّ أسبوع لمادة الدراسة الفردية، التي هي عبارة عن بحث مستقل يقوم به الطالب بمفرده وبتوجيه من المعلم المتخصص، وبهذه الإجراءات،

---

(1) فوزي درويش، اليابان، الدولة الحديثة والدور الأميركي، ط٣،(د.ت،١٩٩٣)، ص٢٠٨؛

Tetsuya Kobayashi, Society, Schools, and Progress in Japan, Pergamon Press Ltd, Oxford, (London,1976), p.39; Ministry of Education,Op.Cit., p.111.

(2) Ronald S. Anderson, Japan, Three Epochs of Modern Education, (Washington,1959), Pp.15-17.

فإنّ أعداد المدارس أرتفع أرتفاعاً كبيراً حتّى وصل إلى ١٥٦٠٪ مقارنة بيّن سنة ١٩٠٠ وسنة ١٩٣٦، أمّا أعداد الطلبة فقد أرتفع بمقدار٣٥٠٠٪ للمدّة نفسها، وفي حلول عام ١٩٣٦ كانت هناك (٥٥٩) مدرسة متوسطة تضم ما مجموعه (٣٥٢٣٢٠) طالب وطالبة، وكان أكثر تلك الزيادة قد حصلت في السنوات الأخيرة من عصر (تايشو)، واستمر النمو سريعاً في عقد الثلاثينيّات من القرن العشرين[١].

كانت لوائح نظام المدارس الثانوية للبنات قد صدرت في ٦ تموز من عام ١٩٢٠، وتمّ زيادة ساعات عدد من الدروس أسبوعياً، كدرس مادة الرياضيات والعلوم، والتوّسع في دراسة مواد أُخر مثل: الاقتصاد المنزلي، والخياطة، والأخلاق، والتربية الوطنيّة، وقد أرتفعت عدد مدارس البنات الثانوية بمقدار (١٧٩٤) في المائة بيّن عام ١٩٠٠ إلى عام ١٩٣٦، وإنّ عدد الطالبات أرتفع بمقدار (٣٥٠٩) في المائة حتّى أصبح هناك قبل عام ١٩٣٦ ما يُقارب (٩٨٥) مدرسة تضم (٤٣٢٥٥٣) طالبة، أمّا المدارس المهنيّة، فإنّ الوضع الذي كان قائماً خلال الحرب العالميّة الأوّلى حرّك عجلة تطوير الصناعة، التي بدأت بصناعات خفيفة تحولت بعد مدّة من الزمن إلى صناعات ثقيلة؛ إذْ أوجبت هذه الظروف والأحوال الحاجة إلى التعليم المهنيّ لرفد تلك المؤسسات الصناعية بالأيدي العاملة، وكانت قد صدرت منذ عام ١٩٢١ لوائح التعليم المهنيّ، وعلى أشكال عدة، منها: لوائح المدارس الفنيّة، ومنها لوائح المدارس الزراعيّة لدعم الاقتصاد الزراعي[٢]، فضلاً عن لوائح مدارس التجارة والبحريّة وصيد الأسماك، وإنّ التغيّرات التي حدثت في اليابان في أواخر عقد العشرينيّات كان التعليم المهنيّ يحضى بالاهتمام بسبب مطالب أرباب المصانع والمعامل[٣].

إنّ الرغبة لدّى اليابانيين في الدخول إلى المدارس المهنيّة قد ازدادت في عصر (تايشو)؛ وذلك بسبب أنّ البلاد مرت بنمو اقتصادي سريع وتطوّر كبير في مؤسسات

---

(1) Ministry of Education, Op.Cit., Pp.112-114.

(٢) منشهيكو هاتيشا، يوميات هيروشيما ٦ آب-٣٠ أيلول ١٩٤٥، ترجمة: رؤوف عباس حامد، (القاهرة، د.ت)، ص١٥.

(3) Ronald S. Anderson, Education in Japan, A Century of Modern Development, U.S. Office Government Printing (Washington, 1975), Pp.57-58.

الدولة الصناعيّة والزراعيّة[1]، فكان الإقبال شديداً على مدارس زراعة الغابات في مدن موريوكا وكاجوشيما، وعلى مدارس تربية دودة القّز في أويدا وطوكيو وكيوتو؛ إذْ كان هناك (١٣) مدرسة مهنيّة في ذلك المجال بيّن عام (١٩٢٠- ١٩٣٥)، أمّا في المجال التقنيّ، فقد تأسست مدرسة متخصصة بصناعة النسيج في عام ١٩١٥، وعلى ضوء الخطط الطموحة في توّسع المدارس المهنيّة في عقد العشرينيّات من القرن العشرين كانت هناك (٢٠) مدرسة متخصصة بالجانب التقنيّ في نهاية عام ١٩٢٤، وزادت هذه المدارس حتّى وصلت إلى (٦٠) مدرسة متخصصة في عام ١٩٣٥، وكان ذلك دلالة إيجابية على تطوّر الصناعة الحديثة في اليابان؛ إذْ كان أغلب الطلبة الملتحقين بتلك المدارس المهنيّة هم من أبناء المناطق الزراعيّة، وقد زاد عدد هذه المدارس بشكل كبير، فعندما كان هناك (٧٣٨٦) مدرسة بلغ عدد الطلبة الملتحقين بها (٣٤٦٧٦٧) طالب في عام ١٩١٢، زدادت تلك المدارس عدداً خلال الحرب العالميّة الأوّلى (١٩١٤-١٩١٨) حتّى بلغت في عام ١٩٢٠ ما يُقارب (١٤٢٣٢) مدرسة مع (٩٩٦٠٩٠) طالب، وكانت نسبة الذكور إلى الأناث هي ٤,٤ إلى واحد، ولكن الفرق تقلص إلى نسبة اثنين إلى واحد قبل عام ١٩٣٤[2].

٥- إصلاح التعليم الجامعي

بدأ إصلاح التعليم الجامعيّ على ضوء توصيات المجلس الخاصّ بالتعليم، والتي أدّت إلى صدور النظام الأساسي للجامعة في ٦ كانون ثاني من عام ١٩١٨، والذي دخل حيز التنفيذ في نيسان عام ١٩١٩؛ إذْ تمّ إعطاء موافقات على تأسيس جامعات وإنْ كانت بكلّية واحدة، فتمّ تأسيس جامعة أوساكا الطبية في تشرين الثاني عام ١٩١٩، وفي نيسان عام ١٩٢٠ تمّ رفع المدرسة العليا التجارية في طوكيو إلى جامعة طوكيو التجاريّة، وفي عام ١٩٢٩ رُفعت المدرسة العليا التجاريّة في كوبي إلى جامعة كوبي التجاريّة، وفي المجال التقنيّ رُفعت مدرسة أوساكا العليا التقنية إلى كلّية أوساكا التقنيّة، وجرى الشيء نفسه على المدارس المتخصصة في المجال الطبي في مدن نيجاتا واوكاياما ورُفعت

(1) Ben-Ami Shillony, Universities and Students in Wartime Japan,The Journal of Asian Studies, Vol. 45, No. 4 (Aug., 1986), p.775.

(2) Ministry of Education,Op.Cit., Pp.121-122.

إلى جامعات طبية، وكذلك المدارس المتخصصة في شيبا، وكانازاوا، وناغازاكي في عام ١٩٢٣، وفي عام ١٩٢٩ تأسست جامعات عدة، منها: جامعة طوكيو للفنون، وجامعة أخرى للعلوم، وجامعة هيروشيما للفنون، وأخرى أيضاً للعلوم، والتي كانت من الجامعات التي قامت بدور كبير في تدريب المعلمين وإعدادهم للتدريس في المدارس المتوسطة[١]، كما تأسست في سابورو جامعة هوكايدو، وتحوّلت معاهد عليا إلى جامعات كمعهد كيو ومعهد واسيدا[٢].

قبل صدور النظام الأساسي للجامعات في عام ١٩١٨ كان هناك خمس جامعات أمبراطوريّة[٣] تضم (٩٠٤٠) طالب وطالبة، وبحلول عام ١٩٤٠ كانت هناك سبع جامعات أمبراطوريّة، وأثني عشرة جامعة حكومية أُخرى، منها: ست جامعات طبية، وجامعتين تجارية، وجامعتين واحدة للفنون وأُخرى للعلوم في طوكيو وهيروشيما، فضلاً عن وجود جامعة لاهوتية واحدة، وقد بلغ عدد طلبة تلك الجامعات في ذلك العام (١٦٩٣٠) طالب وطالبة، ولقد أظهر التعليم في اليابان تطوّراً ملحوظاً خلال السنوات العشر بيّن ١٩٢٠ وحتّى عام ١٩٣٠، فبحلول عام ١٩٣٠ كانت نسبة الحضور للتعليم الإلزامي في المدارس الأبتدائية قد وصلت إلى ٩٩,٥٪، وإنّ تحديث قطاعات العمل الرئيسية في المجتمع اليابانيّ على مستوى الخدمة المدنية كشركات رجال الأعمال والمصارف وغيرها، وكذلك على مستوى المؤسسات العسكرية كالجيش والأمن الداخلي أدّت إلى زيادة الطلب على الأيدي العاملة من خريجي المدارس، وإنْ كانت تلك المؤسسات قد فضلت الأيدي العاملة الرخيصة غير المتعلمة، ولكن الطلب المكثف على التعليم داخل المجتمع اليابانيّ دفعها إلى البحث عن الأيدي المتعلمة، كما شهد التعليم خلال هذه المدّة منافسة شديدة بين فئات المجتمع اليابانيّ على التعليم العاليّ ودخول الجامعات وإكمال دراستهم العليا[٤].

---

(1) Ministry of Education,Op.Cit., p.115.

(٢) أدوين ريشاور، اليابانيون، المصدر السابق، ص٢٢٦.

(٣) إتيشيروا كاوازاكي، اليابان بدون نقاب، ترجمة: عبدالله مكي، دار الرافد للنشر والتوزيع، (لندن، د.ت)، ص١٠٩.

(4) Ben-Ami Shillony,Op.Cit., p.770; Ministry of Education,Op.Cit, p.116,p.133.

خامساً: التعليم من عام ١٩٣١ حتّى نهاية الحرب العالميّة الثانية ١٩٤٥

١- مجلس التعليم عام ١٩٣٧

يُعدُّ عام ١٩٣١ في نظر بعض الباحثين مؤشراً على بدايات الحرب العالميّة الثانية، وقد أستند أصحاب هذا الرأي إلى الأحداث المهمّة التي حصلت بعد هذا العام؛ فقدْ فشلتْ عصبة الأمم المتحدة في مهمتها بنشر السلم الدولي، الأمر الذي أدّى إلى انهيار الأمن الجماعي في مناطق من العالم، وزاد من ذلك الانهيار ظهور النزعة النازية في المانيا، فضلاً عن الأحتلال الياباني لمنشوريا في عام ١٩٣١ وتأزم العلاقات الدوليّة بيّن اليابان والولايات المتحدة الأميركية[١]، وإلغاء عدد من المعاهدات والأحلاف والاتفاقيات الدوليّة التي كانت قد وقعتها اليابان مع عدد من الدول الأوربيّة والآسيويّة، كلّ ذلك وغيره من الأسباب جعل العالم والمنطقة على حافة حرب عالميّة جديدة[٢].

إنّ تلك الأحداث الخطيرة التي أخذت تتصاعد في العالم وبخاصّة بعد توتر العلاقات اليابانية - الأميركية بعد أحتلال منشوريا، انعكست على الواقع الداخلي اليابانيّ، فظهر نفوذ قوي للقادة العسكريين على حساب الأحزاب السياسيّة التي كانت تحكم في تلك المدّة منذ نهاية حكم عصر ميجي في عام ١٩١٢[٣]؛ إذ استطاع أولئك القادة من الهيمنة على القرار السياسيّ في البلاد[٤]؛ فوجهوا الحكومات المدنية

---

(١) بدأت اليابان بالتوسع على حساب منشوريا لاعتبارات اقتصادية واقليمية، ورأت أنّ بامكانها استغلال هذه المنطقة لتوسيع قاعدتها الصناعية، ومن ثم يمكن لها أنْ تؤمن لنفسها الغذاء والمواد الأوّلية واستيعاب فائضها السكاني، وأنّ وضع منشوريا ضمن المدار الياباني سيُسهم في حماية كوريا والجزر اليابانية من منافس اليابان الشمالي الاتحاد السوفيتي، وعلاوة على ذلك ارادت اليابان أنْ تجعل من منشوريا خطوة رئيسية نحو تأسيس كتلة اقتصادية قوية تشمل اليابان ومنشوريا والصين تمكنها (من أنْ تكون الزعيم الطبيعي) لآسيا. للمزيد عن التوسع الياباني في منشوريا، يُنظر: عبادي أحمد عبادي القطراني، موقف الولايات المتحدة الأمريكية من التوسع الياباني في منشوريا ١٩٣١-١٩٣٣، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة البصرة، ٢٠٠٥.

(٢) كاظم هيلان محسن، المصدر السابق، ص٤٨-٥٠.

(٣) أدوين ريشاور، اليابانيون، ص١٤٠؛ خالد بن أحمد الرفاعي، نظام التعليم في اليابان، اشراف: محمد بن محمد الحربي، (د.م، د.ت)، ص ٥.

(٤) كان قد صدر في عام ١٩٢٦ قانون الخدمة العسكرية الجديد، ليحل محل قانون التجنيد الإلزامي لسنة ١٨٧٣؛ إذ كان على الشباب الذين اعمارهم عشرين عاماً اجتياز اختبار طبي من أجل الخدمة العسكرية، وفي عام

بضرورة الاهتمام بالصناعات العسكريّة وتقوية قدرات الجيش اليابانيّ، الذي كان مدعوماً من الاتجاهات اليمينية المتطرفة التي تدعو إلى التوسع العسكريّ في الأراضي الآسيويّة؛ إذ إنّ هذه الدعوات بحد ذاتها كانت تخدم مصالح الطبقة الرأسماليّة اليابانيّة[١].

بعد هذه الظروف الجديدة التي عاشتها اليابان، لم يسلم النظام التعليمي من تداعياتها الخطيرة، فتم تعيين وزير حربية سابق هو الجنرال أراكي سادو[٢] (Araki Sadao) وزيراً للتعليم[٣]، الذي صبغ التعليم بالصبغة العسكرية؛ إذْ صار من أهم وظائف التعليم تعميق فكرة تقديس اليابان، من خلال الإقرار أنّ الأمبراطور إله مقدس وهو امتداد زمني للأرواح العظيمة التي تتصل بروح الشمس[٤]، وأنّ أرض

١٩٣٧ تمّ تقديم (٧٤٢٠٠٠) شاب إلى الفحص الطبي نجح منهم (١٨٧٠٠٠) فقط، وكانت هناك الكثير من الاعفاءات، وأُجل الطلبة التي اعمارهم عشرين عاماً إذا التحقوا بالجامعات، ويبقى التأجيل حتّى عمر السابعة والعشرين عندما يستمرون في الدوام. يُنظر:

Ben-Ami Shillony, Op.Cit., p.778.

(١) كاظم هيلان محسن، المصدر السابق، ص٥٠-٥١.

(٢) أراكي سادو: ولد في ٢٦ آيار من عام ١٨٧٧ في طوكيو، تخرج من أكاديمية الجيش الأمبراطوري الياباني في عام ١٨٩٧، خدم في أول فوج أمبراطوري خلال الحرب الروسية — اليابانية بين عامي ١٩٠٤-١٩٠٥، واصل تقدمه في التسلسل الهرمي العسكري؛ إذ تم تعينه مفتشاً عاماً للتدريب العسكري في عام ١٩٣١، وفي كانون الأول من عام١٩٣١تم تعينه وزيراً للحرب في حكومة رئيس الوزراء إينوكاي، وبقي في منصبه حتى عام ١٩٣٤، أصبح بعدها عضواً في المجلس الأعلى للحرب حتى تقاعد من الجيش في عام ١٩٣٦، شغل منصب وزير التعليم للفترة من ١٩٣٧ وحتى عام ١٩٣٩؛ إذ مكنه هذا المنصب من بث أفكار التطرف نحو النزعة العسكرية في النظام التعليمي، بعد انتهاء الحرب تم اعتقاله، وأدانته المحكمة العسكرية الدولية بارتكاب جرائم حرب، وحكمت عليه بالسجن مدى الحياة، أُطلق سراحه في عام ١٩٥٥ بسبب سوء حالته الصحية، توفي في ٢ تشرين الثاني من عام ١٩٦٦ في توتسوكاوا.

Encyclopaedia Britannica, Araki Sadao.com; TRIAL International, Sadao Araki.com.

(3) Mark T. Orr, Education Reform policy in Occupied Japan, (Carolina,1954), Pp.23-25; Hugh Borton, Japan's Modern Century, International Secretariat Institute of Pacific Relations, (New york,1955), p.353.

(٤) كاظم هيلان محسن، المصدر السابق، ص٥١.

اليابان وأهلها ومؤسساتها تسمو على كلّ أرض، وهي تحت رعاية الآلهة، والرسالة العظيمة التي تحملها اليابان هي السعي إلى توحيد العالم تحت حكم الأمبرطور[١].

بعد هذا التحوّل الكبير الذي حدث في سياسة الدولة اليابانيّة، قررتْ الحكومة إيجاد نظام مدرسي جديد، ومراجعة شاملة لانظمة المدارس كافة، وبعد عدة مقترحات مقدّمة من مجلس البرلمان الأمبراطوري تمّ إنشاء مجلس التعليم (كيوغاكو شينجيكاي) (Kyogaku Shingikai) في سنة ١٩٣٧، من أجل إصلاح التعليم وجعله يتماشى مع المرحلة الجديدة التي تمر بها اليابان[٢]، وكانت الجلسة الأوّلى للمجلس قد اُفتتحت في كانون الثاني من عام ١٩٣٧، وتمت مناقشة التغييرات الكبيرة التي حدثت في العالم والتطوّر الأخير الذي حصل في مجال التعليم والمعرفة، وبعد مناقشات معمقة وطويلة رآى المجلس ضرورة التخطيط والعمل لإصلاح التعليم مما يجعله ينافس التطوّر والتقدم الذي يشهده العالم، ومن قراراته مراجعة المناهج الدراسية وجعل التعليم الإلزامي لمدّة ثمان سنوات، وإنشاء مدارس الشباب وتغيير اسم المدارس الأبتدائية إلى المدارس الوطنيّة، وممازاد الإسراع في تطبيق هذه القرارات هو صدور قانون التعبئة الوطنية في عام ١٩٣٨، الذي جعل البلاد كلها في حالة حرب، وتم فيه تقييد حرية الفكر والرأي والصحافة[٣]، وقد أكمل مجلس التعليم مناقشاته وتحقيقاته في مجال إصلاح التعليم في تشرين أوّل من عام ١٩٤١، وكان ذلك بعد مدّة قدرها (٣) سنوات و(١١)

---

(١) كان انتعاش مذهب الشنتو في آواخر عصر توكاكاوا عاملاً مهمّاً هيأ المبرر القانوني للإطاحة بحكم الشوجون؛ لذا تمسك ساسة الميجي بذلك المذهب ورأه وسيلة لتركيز ولاء الشعب الياباني للأمبراطور وحكومته، فسعت حكومتهم إلى استخدام نظام تعليمي حديث، واستعمال كافة وسائل الدعاية لنشر عقائد المذهب الرئيسية للنظام الديني في نفوس اليابانيين، وزادت الحكومة على ذلك أنّها انتهجت في عام ١٨٦٩ سياسة تقديس أرواح الذين ماتوا في سبيل الأمبراطور. عفاف مسعد العبد، دراسات في تاريخ الشرق الأوسط، دار المعرفة الجامعية، (الاسكندرية. د.ت)، ص ١٤٣-١٤٦.

(2) Hajime Kimura, Yasuyuki Iwata, The Historical Trend of Teacher Identity in Japan: Focusing on Educational Reforms and The Occupational Culture of Teachers, Hitotsubashi Journal of Social Studies 39(2007), p.24.

(٣) هشام عبد الرؤوف حسن، المصدر السابق، ص١٨٠.

شهراً، عُقدت فيها (١٤) جلسة عامّة و(٦١) اجتماعاً خاصّاً و(١٦٩) اجتماعاً مصغراً لمناقشة أوضاع التعليم في اليابان[١].

٢- التعليم في المدارس الوطنيّة

قامت الحكومة اليابانيّة بإعادة النظر في لوائح المدارس الأبتدائية، وأصدرت نظاماً خاصّاً في آذار عام ١٩٤١ تعدُّ فيه تلك المدارس مدارساً وطنيةً، وإنّ التعليم الإلزامي فيها لمدة ثمان سنوات، على أنْ يُطبق ذلك النظام في عام ١٩٤٤، ولكن بسبب دخول اليابان في الحرب العالميّة الثانية تمّ إبقاء مدّة التعليم الإلزامي ست سنوات على أنْ تكون السنتين الأخيرتين اختيارية، كما طرأ تغيّر جذري على مناهج المدارس الأبتدائية، فأصبح المنهج الدراسي للمدارس الوطنية يعتمد على خمسة مبادئ هي:

١- بث الروح الوطنية بيّن التلاميذ وإطاعة الأمبراطور والإيمان بشرعية النظام السياسيّ.

٢- رفع مستوى الإبداع العلميّ من أجل خدمة الأمبراطوريّة اليابانيّة.

٣- ممارسة التدريب البدني ليكون اليابانيّ قادراً عن الدفاع عن أمته.

٤- تشجيع المثقفين والمفكرين للتعبير عن ضمير الأمة فنياً.

٥- تكريس مفهوم حب العمل وأهمية الأنتاج للدفاع عن اليابان.

وكانت المناهج الدراسية في المدارس الأبتدائية تتضمن دروساً في العلوم والرياضيات والتدريب البدني والفنون والتدريب المهنيّ، فضلاً عن المواد التي كانت تُدرس سابقا[٢].

٣- مدارس التعليم الأوسط

كانت المدارس المتوسطة ومدارس البنات الثانوية والمدارس المهنيّة قد حققت نجاحات باهرة؛ إذْ تمّ التعامل معها على أنّها مؤسسات متميّزة وبمستوى واحد، ولكن الذي جرى في ٢١ كانون الأول من عام ١٩٤٣ أنّه تمّ توحيد هذه المدارس جميعاً تحت

---

(1) Tetsuya Kobayashi, Op.Cit., p.39; Ministry of Education,Op.Cit., p.133.

(٢) تشستر آرثر بين، الشرق الاقصى موجز تاريخي، ترجمة: حسين الحوت،(مصر،١٩٥٨)، ص٢١٢-٢١٥؛ فوزي درويش، الشرق الاقصى،...، ص٢٠-٢١؛

Taro Numano, Primary Schools in Japan, National Institute for Educational Policy Research, (Tokyo.,N.D.),p.6.

عنوان مدارس التعليم الأوسط، وجُعل أكثر مواضيع المناهج الدراسية يحمل صفة الطابع القوميّ وبيان وجهة الدولة من الحرب القائمة، وكان هناك تركيز على دروس الدفاع عن النفس؛ إذْ تمّ تعيين ضباط عسكريين للقيام بإجراء تدريبات عسكرية في تلك المدارس، وبسبب ظروف الحرب تمّ الاهتمام بمواد الدروس المهنيّة والتقنيّة لسد متطلبات المجهود الحربيّ، وأنْ تكون هناك أعداد كافية من خريجي تلك الاختصاصات لسد النقص الحاصل في المصانع التي كان أغلبها مكرساً لصناعة المنتوجات الحربيّة(١).

٤- إعادة تنظيم التعليم العالي

بحلول عام ١٩٤٠، تمّ تأسيس سبع جامعات أمبراطوريّة في مختلف أنحاء اليابان، فضلاً عن وجود جامعات حكومية أُخر فيها تخصص واحد، مثل الطب والهندسة والتجارة والتعليم، وجامعات خاصّة وكلّيات نسائية، ولم يخدم نظام التعليم العالي بأكمله سوى نسبة محدودة لا تتجاوز ٥٪ من الفئة العمرية ذات الصلة(٢)، وكانت خطة الحكومة اليابانيّة في التعليم العالي هي إعادة تنظيم ذلك التعليم، والاهتمام بالتعليم ذا الطابع التقنيّ، وذلك من أجل تلبية احتياجات الوضع العسكري الذي كان سائداً في البلاد خلال تلك المدّة؛ إذْ تمّ تحويل مدارس التعليم العالي المتخصصة بالعلوم الإنسانيّة إلى مدارس علميّة، وكذلك في الجامعات كان التركيز على الدراسات العلميّة وتكثيف الدورات الدراسية من أجل تقليص مدة الدوام فيها؛ لكي يلتحق الطلبة بعد الانتهاء من تلك الدورات في المجهود الحربيّ، حتّى أنّه في عام ١٩٤٣ كان هناك توقف شبه تام للدوام في المدارس، حيث توجه معظم الطلبة إلى جبهات القتال، والذين لم يذهبوا أُجبروا على العمل في المصانع الحربيّة، مع وجود دوام جزئي في بعض المدارس لقسم قليل من الطلبة المتبقين(٣)، ولم تكن هناك أرقام دقيقة عن أعداد الطلبة الذين ذهبوا إلى الجبهات، فقد أُحرقت سجلات تعبئة الطلبة، لكن التقديرات أشارت إلى أنّ هناك (١٣٠٠٠٠) طالب تمّ تعبئتهم إلى جبهات القتال، كما أُرسلت مجموعات أُخر من

---

(1) Without the author, Japan's Education System and Recent Problems,(Tokyo,N.D.), p.5; Yasuo Saito, Op.Cit.,p.5.

(2) Yasuo Saito, Higher Education in Japan, National Institute for Educational Policy Research,(Tokyo,N.D.),Pp.1-2.

(3) Tetsuya Kobayashi, Op.Cit., p.40.

الطلبة والطالبات إلى المزارع والمصانع والمستشفيات، والتي تحوّلت بعد ذلك إلى ثكنات ومستودعات عسكريّة؛ إذْ قُتل الآلاف من الطلبة والطالبات خلال تلك السنة عندما قُصفت المصانع من قبل قوات التحالف، وقبل نهاية الحرب شارك جميع الطلبة بالمجهود الحربي كجنود وعمال، وتطوعت أعداد منهم في سلاح القوة الجوية، إذْ وصلت أعدادهم إلى (٧٦٩) متطوعاً كطيار كان فيهم (٦٣٨) قاموا بهجمات انتحارية بطائراتهم على القوات المعادية لليابان[١].

٥- مدارس الشباب

إنَّ من التغييرات المهمّة التي حدثت للتعليم خلال زمن الحرب هو ذلك التركيز على التعليم الاجتماعيّ (التربية الاجتماعيّة)، ففي آب عام ١٩٣٧ قرر مجلس الوزراء إصدار توجيهات لكلّ مؤسسات الدولة بالسعي والمشاركة في بث الروح الوطنيّة لدّى الشعب اليابانيّ، وكُلفتْ وزارة التعليم ببذل كلّ جهودها في هذا المجال، وقامت الوزارة بإجراءات مهمّة بهذا الخصوص، منها إنشاء مدارس الشباب، فصدرت لوائح نظام تلك المدارس في عام ١٩٣٩ ، وجُعل التعليم إلزامياً على الشباب الذكور الذين تتراوح أعمارهم بيّن أثني عشرة سنة وحتّى تسع عشرة سنة، وكانت مدارس الشباب تتلقى الطلبة القادمين من المدارس العادية ذات السنتين الدراسيتين ومن المدارس الأبتدائية ذات السنوات الست، وبذلك يكون أولئك الشباب قضوا ثلاث عشرة سنة في التعليم الإلزامي، منها ست سنوات في المدارس الأبتدائية وسبع سنوات أُخر في مدارس الشباب ، فضلاً عن ذلك كانت هناك عدة مجموعات طلابية قد شارك في المجهود الحربي، منها مجموعة شباب اليابان الكبرى، ومجموعة نساء اليابان الكبرى والتي تمّ تعبئتها بهدف توعية الشباب من الذكور والأناث إلى خطورة حالة الطوارئ التي تمر بها البلاد[٢].

عندما دخلت اليابان الحرب في ٨ كانون أوّل من عام ١٩٤١ كان هناك توجيه مشدد إلى المدارس الوطنية ومدارس الشباب بضرورة الاهتمام بتوعية الإنسان اليابانيّ

---

(1) Ben-Ami Shillony, Op.Cit., Pp.779-783.

(2) Tetsuya Kobayashi,Op. Cit.,Pp.38-39; Ronald S. Anderson, Education in Japan..., Op.Cit.,p.56.

لمخاطر المرحلة التي تمر بها اليابان، وأنْ يكون على استعداد تام من أجل أنْ يُضحي بنفسه فداءً لبلده، وأنْ يكن مطيعاً لأوامر الأمبراطور(١)، وقد شجعت ودعمت الحكومة إقامة الاحتفالات والفعاليات التي تدعو إلى التوافق والوحدة بيّن اليابانيّين، وكانت الشعارات التي رفعتها تلك التجمعات قد رُفعت كذلك في نشاطات وفعاليات المدارس الوطنية ومدارس الشباب، وكان الطلبة يتجمعون في ساحات مدارسهم لينحنوا باتجاه القصر الأمبراطوري وبعدها يبدأون بالتمارين الرياضيّة؛ إذ تُلقى بعد ذلك المحاضرات الوطنية التي تؤكد على أنّ اليابان ستنتصر في الحرب، وعندما طُبق قانون التعبئة الوطنية في وزارة التعليم أُستخدمت الاذاعة في المدارس، وقُدم عبرها برامج عن القوميّة اليابانيّة وعن الحرب(٢)، فضلاً عن أنّها أدخلت كُتباً جديدةً تؤكد على خصوصية اليابان، كما أُدخل التدريب العسكري اليومي في المدارس للمراحل كافة، وكان على الطلبة القيام بأعمال خدمية مثل تنظيف الشوارع وجمع الفحم، والقيام بحملات ضد استعمال مفردات اللغة الأنكليزيّة وضد جميع الممارسات الغربيّة(٣).

٦- إجلاء التلاميذ

بسبب الأوضاع العسكريّة السيئة، حيث اشتدت الحرب ضد اليابان من قبل دول الحلفاء، أتخذ مجلس الوزراء في حزيران عام ١٩٤٤ قراراً يقضي بإجلاء التلاميذ من الصف الثالث إلى الصف السادس في المدارس الوطنيّة إلى مناطق آمنة، وطُلب من التلاميذ الذين لديهم أقارب البقاء عند أقاربهم، أمّا الآخرون فقد نقلوا إلى مراكز الإجلاء التي تمّ أنشأها في ذلك الوقت(٤).

وكانت المرحلة الأوّلى إجلاء الأطفال من ثلاث عشرة منطقة حضرية هي: طوكيو، يوكاهاما، كاوزاكي، يوكوسوكا، اوساكا، كوبي، اماجاساكي، ناغويا، موجي، كوكورا،

---

(1) Hajime Kimura, Yasuyuki Iwata, Op.Cit., Pp.24-25.

(2) Elise k. Tipton, Modern Japan A Social and Political History, First Edition, (London, 2002), p.128.

(٣) سحر عباس عبد الحسن النجار، المصدر السابق، ص٣٠٢؛

Ben-Ami Shillony, Op,Cit., p.778; Without the author, Op.Cit., p.5.

(4) Yasuo Saito, Changing Profiles of Teachers in Japan, National Institute for Educational Policy Research, (Tokyo,N.D.), p.4.

توباتا، اكاماتسو، وياهاتا؛ إذ تمّ نقل (٢٠٠٠٠٠) طفل من طوكيو إلى مناطق نائية في أربع عشرة محافظة مجاورة، وأُرسل (٣٤٠٠٠) آخرين من المجمع الصناعيّ والعسكريّ في يوكوهاما، وكاواساكي، يوكوساكا إلى محافظة كاناجاوا، وأُرسل (٣٥٠٠٠) طفل من منطقة ناغويا إلى أيشي، وأُرسل (٧٠٠٠٠) طفل من مدينة أوساكا إلى مناطقها الريفية، وتمّ أرسال (٢١٠٠٠) طفل من منطقة كوبي واماجاساكي إلى هيوغو وتوتوري واوكايا، وإجمالاً تمّ إرسال (٣٦٠٠٠٠) طفل إلى أكثر من (٧٠٠) مركز إجلاء مختلفة في كلّ أنحاء اليابان، وكانت الدراسة في المدارس قد ضعفتْ كثيراً تحت هذه الظروف الصعبة؛ إذْ كانت تُعطى الدروس من قبل المعلمين المتواجدين مع التلاميذ في القاعات والمعابد والمنازل، وفي آذار عام ١٩٤٥ وسعت الدولة عمليات الإجلاء وشملت التلاميذ الذين هم في الصف الأوّل والثاني الأبتدائي، وكانت حياة الأطفال في تلك الملاجيء صعبة للغاية من ناحية وفرة الغذاء والوقود ومكان السكن، وقد خُصص لهم من قبل الدولة مبلغ مالي للغذاء فقط قدره (٢٠) يناً يابانياً، وكان منهم منْ دفع مبلغ (٥) ين من أجل إيجار دار سكن، وقد خفف أولياء أمور الأطفال من تلك المعانات؛ وذلك بجلب شيء من الغذاء أو الوقود إلى أبنائهم(١)، وفي نيسان عام ١٩٤٥ توقفتْ الدراسة في المدارس تماماً؛ بسبب اشتداد المعارك الحربية في سوح القتال، وظهور بوادر انهزام اليابان في الحرب(٢).

الجدول رقم (٦) أعداد المدارس والطلبة والمعلمين في عصري (تايشو- شوا) من ١٩١٢-١٩٤٥(٣).

نوع	اعداد سنة ١٩٢٦			اعداد سنة ١٩٤٠		
المدرسة	مدارس	طلبة	معلمين	مدارس	طلبة	معلمين
رياض اطفال	١٠٦٦	٩٤٤٢٢	٣٢٧٤	٢٠٧٩	١٩١٦٣٥	٦٦٣٨
ابتدائية	٢٥٤٩٠	٩٢٨٧٦٦٢	٢١٦١٣١	٢٥٨٦٠	١٢٣٣٥٠٧٩	٢٨٧٣٦٨
متوسط عادي	٥١٨	٣١٦٧٥٩	١٢٤٤٨	٦٠٠	٤٣٢٢٨٨	١٥٧٩٨
بنات عليا	٨٦٢	٣٢٦٢٠٨	١٢٨٦٨	١٠٦٦	٥٥٥٥٨٩	١٩٠٦٦

(1) Ministry of Education, Op. Cit., p.137-138.

(٢) كاظم هيلان محسن، المصدر السابق، ص٥٢؛

Ben-Ami Shillony, Op.Cit., p.779.

(٣) الجدول من إعداد الباحث: يُنظر المصدر:

Ministry of Education, Op.Cit., Pp.235-237.

مهنية	٨٥٩	٢٥٥٤٩٣	١١٥٧٧	١٤٧٩	٦٢٤٦٩٩	٢٥١٧٤
شباب	١٥٣٠٠	١١٣٠٨٨٩	١٤٩٧٠	٢٠٤٩٢	٢٦١٩٦٣٤	٩٦٨٢٠
جامعات	٣١	١٨١٠٧	١٢٦٧	٣٢	٢٠٢٨٣	١٤٣٨
خاصة	١٥٩	٧٣٩٠٩	٥٦٣٠	١٩٣	١٤١٤٢٨	١٠١٠٢
معلمين	١٠٢	٤٨٦٤٧	٢٧١٥	١٠٣	٤١٣٥٩	٢٥٦٦
معلمات عليا	٤	٢٣١٩	٢٦١	٤	٣٠٦٥	٥٣٨

ظهر من الجدول أعلاه ذلك الأرتفاع الكبير في أعداد المدارس والطلبة والمعلمين عن ما كان عليه الحال في عصر ميجي، وبخاصّة في مدارس رياض الأطفال ومدارس البنات والجامعات، وظهر كذلك انخفاض واضح في عدد مدارس إعداد المعلمات، التي بقيت أعدادها قليلة لا تتناسب مع التطوّر التعليميّ الكبير الذي حصل خلال هذه المدّة، لكن الأمر الذي لفت النظر في الجدول، هو ذلك الظهور الأوّل لمدارس الشباب ذات الطابع العسكريّ؛ إذْ جاء ظهورها بسبب تلك التحوّلات التي بانت على سياسات الحكومة اليابانية وجنوحها نحو النزعة العسكريّة، وقد فاقت أعداد الطلبة في تلك المدارس أعدادهم في المدارس الأُخر، باستثناء المدارس الأبتدائية.

الجدول رقم (٧) يُبيّن نسبة المتعلمين في عصري (تايشو– شوا) حتّى نهاية الحرب العالميّة الثانية[1]:

السنة	نسبة المتعلمين الكلية٪	نسبة الذكور٪	نسبة الأناث٪
١٩١٨	٩٨,٨٦	٩٩,١٢	٩٨,٥٨
١٩٢٦	٩٩,٤٤	٩٩,٤٧	٩٩,٥٩
١٩٣٠	٩٩,٥١	٩٩,٥٢	٩٩,٥٠
١٩٣٢	٩٩,٥٧	٩٩,٥٨	٩٩,٥٦
١٩٣٤	٩٩,٥٨	٩٩,٥٨	٩٩,٥٨
١٩٣٦	٩٩,٥٩	٩٩,٥٩	٩٩,٥٩
١٩٣٧	٩٩,٦٠	٩٩,٥٩	٩٩,٦٠
١٩٤٠	٩٩,٦٤	٩٩,٦٤	٩٩,٦٥

(1) Ministry of Education, Op.Cit, p.238.

١٩٤٣	٩٩,٧٦	٩٩,٧٥	٩٩,٧٧
١٩٤٥	٩٩,٧٩	٩٩,٧٨	٩٩,٧٢

مما تقدم يبدو أنَّ التعليم في اليابان قدْ توّسع وتطوّر كثيراً وفي معظم الاختصاصات، وإنّ الاحصائيات أشارت كسابقاتها على أرتفاع كبير في أعداد المدارس وفي عدد الطلبة والمعلمين، وإنّ نسبة النساء المتعلمات قدْ فاقتْ نسبة الرجال المتعلمين منذ عام ١٩٣٧ وحتّى عام ١٩٤٣، وقد أشرَ هذا على مدى الوعي الثقافيّ الذي وصلت إليها المرأة اليابانيّة، والذي انعكس إيجاباً على أداءها في المجتمع اليابانيّ، ولكن الشيء الذي أساء إلى التعليم وأضره هي تلك السياسات الحكوميّة التي ظهرت في عقد الثلاثينيّات من القرن العشرين ذات النزعة العدوانيّة التوسعيّة، والتي أتت على تدمير اليابان واستسلامها بتلك النهاية المأساوية المعروفة في عام ١٩٤٥؛ إذ أدت تلك السياسات الخاطئة إلى أن تتراجع اليابان عن مستواها التعليمي المتميز، بعد أن كانت واحدة من أكثر الدول العالميّة تقدماً فيه في ذلك الحين.

الفصل الثاني

إجراءات الحكومة اليابانيّة وسلطة الأحتلال الأميركي في إعادة بناء التعليم بعد الحرب (١٩٤٥-١٩٥٢)

أولاً: التدابير التعليميّة المتخذة بعد انتهاء الحرب

١- سياسة الحكومة اليابانيّة في التعليم

٢- موقف القيادة العامة في سلطة الأحتلال الأميركي من سياسة الحكومة التعليميّة

ثانياً: تعاون الحكومة اليابانيّة والقيادة العامة في تطبيق سياسة تعليميّة موحدة

ثالثاً: تقرير البعثة الأميركية عن التعليم إلى اليابان

رابعاً: دليل (التعليم الجديد)

خامساً: لجنة إصلاح التعليم

سادساً: الأمر الأمبراطوري ودستور اليابان عن التعليم

سابعاً: قانون التعليم المدرسي رقم ٢٦

ثامناً: قانون التعليم الأساسي رقم ٢٥

تاسعاً: إصلاح نظام التعليم الإداري وقانون مجلس التعليم رقم (١٧٠)

عاشراً: التعليم المختلط وتعليم المرأة

الحادي عشر: التغذية المدرسية

الثاني عشر: تدريب المعلمين

الثالث عشر: التربية الاجتماعية وتعليم الكبار

أولاً: التدابير التعليميّة المتخذة بعد انتهاء الحرب

١- سياسة الحكومة اليابانيّة في التعليم

كانت الحرب العالميّة الثانية قد انتهت بهزيمة اليابان واستسلامها رسمياً في العاشر من آب عام ١٩٤٥[١] أيّ بعد أسبوعين فقط من إعلان بوتسدام[٢] The Potsdem Declaration؛ إذ غدت السلطة العليا بعد ذلك بيد الجنرال الأميركي دوغلاس ماك آرثر[٣] (Douglas MacArther) بوصفه القائد الأعلى لقوات التحالف Supreme

---

(١) استسلمت اليابان بعد أنْ ضُربت هيروشيما بالقنبلة النووية في السادس من آب عام ١٩٤٥، ثمّ ضُربت ناكازاكي في التاسع من آب من العام نفسه؛ إذ عقد المجلس الأعلى للحرب في اليابان بعد ذلك اجتماعاً حضره الأمبراطور هيروهيتو (Hirohito)، وبعد مناقشات مطولة وافق المسؤولون اليابانيون على الاستسلام في العاشر من آب عام ١٩٤٥، وقُدمت ورقة قبول الاستسلام من خلال السفارة اليابانية في العاصمة السويسرية، وكانت باسم الحكومة اليابانية، أما الاستسلام الرسمي فقد أعلنه رسمياً أمبراطور اليابان في الخامس عشر من آب عام ١٩٤٥. كاظم هيلان محسن، المصدر السابق، ص٧٥-٧٩.

(٢) إعلان بوتسدام: هو الإعلان الذي حُددت فيه شروط استسلام اليابان في الحرب العالميّة الثانية، وصدر بتأريخ السادس والعشرين من تموز عام ١٩٤٥ من قبل الولايات المتحدة الأميركية والمملكة المتحدة وحكومة الصين الوطنية بقيادة شيانك كاي شيك، ودون الرجوع إلى رأي الزعيم السوفيتي جوزيف ستالين آنذاك؛ إذ دعا الإعلان قادة القوات المسلحة اليابانية إلى الاستسلام بدون شروط، وحذروها أنّ اليابان ستتلقى ضربات مدمرة في حال عدم موافقتها على هذا الإعلان. مهند سلمان صالح ال حمد، العلاقات السياسيّة اليابانيّة الأميركيّة (١٩٥٢- ١٩٧٢)، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البصرة ،كلّية التربية، ٢٠١٢، ص٢٠؛ خالد عبد نمال الدليمي، اليابان ما بعد الحرب العالميّة الثانية ١٩٤٥-١٩٥٢، مجلة مداد الآداب، العدد الثاني عشر، د.ت، ص ٥٢٨.

(٣) الجنرال دوغلاس ماك آرثر: ولد في ولاية اركنساس Arkansas الأميركية في السادس والعشرين من كانون الثاني عام ١٨٨٠، دخل المدرسة العسكرية عام ١٨٩٩، وأُرسل إلى الفلبين عام ١٩٠٣ في أول مهمة عسكرية له، وأصبح ملحقاً عسكرياً في ذلك البلد في عام ١٩٣٥، أُحيل على التقاعد في عام ١٩٣٧، ولكن بعد الهجوم اليابانيّ على ميناء بيرل هاربر وإعلان الحرب على الولايات المتحدة الأميركية إستدعاه الرئيس الأميركي روزفلت، وأعاده إلى الجيش وتولى قيادة قوات التحالف في جنوب غرب المحيط الهادي، وبعد انتصار الولايات المتحدة في الحرب قُدمت له جائزة مالية قدرها (٥٠٠) ألف دولار، وعينه الرئيس الأميركي ترومان قائداً لسلطة الحلفاء في السادس من أيلول عام ١٩٤٥، وأصبح منصبه الرسمي القائد الأعلى لقوات التحالف في اليابان، توفي في الخامس من نيسان عام ١٩٦٤، وبعد وفاته شُيد له نصب تذكاري ومتحف يُعرف بسيرته العسكرية الطويلة.

Commandership of Allied Powrers (SCAP) التي أحتلت اليابان، وقد أنشأ القائد الأعلى مكتباً للقيادة العليا[١] The General Headquarters (GHQ) الذي أخذ على عاتقه تشكيل قسم التعليم والمعلومات المدنيّة The Civil Information and Education Section (CIE)، الذي قام بدور تقديم المشورة إلى الحكومة اليابانيّة في أمور عدة، منها: التعليميّة، والدينيّة، والاجتماعيّة، وكان الهاجس الأوّل لوزارة التعليم اليابانيّة بعد استسلام اليابان في الحرب هو كيفية إعادة النظام التعليميّ في أقل وقت ممكن إلى بلد يقطنه اثنتان وسبعون مليون نسمة[٢]، وقد تضررت فيه بنى التعليم التحتية؛ إذ دُمرت ما يُقارب أربع الآف مدرسة[٣]، وكان ثمانية عشر مليون طالب خارج مقاعدهم الدراسية، لا يعلمون موعدَ رجوعهم إليها[٤]، فضلاً عن أنّ ٨٠٪ من الكتب المدرسية كانت قد أُتلفت بسبب ظروف الحرب[٥].

كان أغلب الطلبة قد نقلوا وأجلوا إلى محافظات مجاورة للعاصمة طوكيو في حزيران عام ١٩٤٤ وبقرار من مجلس الوزراء اليابانيّ وقتذاك، بسبب الأوضاع العسكريّة السيئة

علاء فاضل العامري، الحزب الليبرالي الديمقراطي (جمنتو) وإعادة اعمار اليابان، دار مكتبة عدنان، (دمشق،٢٠١٦)، ص١٤٨.

(١) أنشأ المقر في القاعدة البحرية الكبيرة يوكوساكا Yokosuka التي تقع على خليج طوكيو شرق القاعدة اتسوكي Atsugi الجوية جنوب غرب العاصمة طوكيو بمسافة ٤٨,٢٨ كم، وكان عدد قوات التحالف بحدود مائتي الف جندي كلهم كانوا من الأميركيين باستثناء قوة صغيرة تابعة للكومنولث البريطاني وتحديداً للجيش الاسترالي، فقد رفض الاتحاد السوفيتي المشاركة بأية قوة سوفيتية توضع تحت قيادة أميركية، فضلاً عن أنّ الصين اعتذرت عن المشاركة بسبب حاجتها إلى قواتها العسكرية نتيجة الأوضاع الداخلية غير المستقرة فيها. كاظم هيلان محسن، المصدر السابق، ص٨٤-٨٥ ،١٤٠-١٤١.

(2) Naoko Kato, War Guilt and Postwar Japanese Education, A Thesis Subitted in Partial Fulfiment of the Requirements for the Degree of Master of Arts in Faculty of Gradate Studies, B.A., Sophia University, 1996, Pp. 20-21.

(3) Edward R. Beauchamp, Windows on Japan Education, Greewood Press, (London, 1991), p.29.

(4) Robert King Hall, Education for a New Japan,(New Haven, 1949),p.2.

(5) Edward R. Beachamp, James M. Vardaman, Japanese Edcation Since 1945: A Documentury Study,M.E. Sharap, Inc., (New York,1994), p.6.

عندما اشتدت الحرب ضد اليابان من قبل دول التحالف؛ إذ كان هذا الإجلاء مقتصراً عليهم، فأُرسلوا إلى منازل أقاربهم في المناطق الريفية لأجل حمايتهم من مخاطر الغارات الجوية، وكانت هناك أعداد أُخر من الطلبة لم يُجلوا بسبب مشاركتهم في المجهود الحربي للدولة[١].

وقد سارعتْ وزارة التعليم بعد أنْ وجهت لها القيادة العامّة التابعة لسلطة الأحتلال التعليمات التي يقتضي أنْ يكون عليها التعليم الجديد في اليابان إلى وضع سياسة جديدة للتعليم لمرحلة ما بعد الحرب العالميّة الثانية، وفي ضوء خطة عُرفت بـ(سياسة التعليم في بناء اليابان الجديدة) (The Educational Policy for The Construction of a New Japan)، نُشرت في ١٥ أيلول عام ١٩٤٥، وكانت تتضمن النقاط التالية:

١- منع الأفكار ذات النزعة العسكرية، وإلغاء جميع المظاهر التعليميّة التي كانت معتمدة قبل الحرب وخلالها مثل دروس التدريب العسكري، وأنْ يكون التوجه بدلاً عن ذلك نحو المظاهر ذات الطابع السلمي[٢]، والعمل على بناء دولة وطنية تسعى إلى إرساء قواعد الأمن والاستقرار في العالم، على أنْ تُركز إهتمامها على تطوير التعليم وحب المعرفة والسلام، وكون السياسة التعليميّة السابقة ذات النزعة العسكرية قد أضرت بالطلبة؛ لذا أصبح بمقدورهم أنْ يختاروا المدارس التي يرغبون بها عن تلك المدارس السابقة التي كانوا قد درسوا فيها، ولا سيّما الطلبة خريجي المدارس العسكرية والبحرية[٣].

---

(1) Ronald S. Anderson, Japan: Three Epochs of Modern Education..., p. 18.

(2) Yoshiko Nazaki, War Memory, Nationalism, and Education in Postwar Japan 1945-2007, The Japanese History Textbook Controversy and Lenege Saburo's Court Challenges,(U.S.A.,2008), p.3.

(٣) كاظم هيلان محسن، بواكير تجربة التحديث اليابانية المعاصرة في عهد الأحتلال الأميركي، جريدة المنتدى، تصدر عن المنتدى الوطني لابحاث الفكر والثقافة، فرع البصرة، السنة الأولى، العدد (١١)، ١٥ آيار،٢٠١٢؛ Nancy E. Sato, Op.Cit., p.25.

٢- إعادة النظر في الكتب المدرسية من جديد؛ لكي تتفق مع السياسة التعليميّة الجديدة للدولة، وحتّى يتم الانتهاء من ذلك، فسيُؤشر على مواقع التصحيح أو الحذف في تلك الكتب.

٣- إعادة تأهيل الكوادر التدريسيّة للمؤسسات التعليميّة كافة لكي يتلائموا ومتطلبات المرحلة الجديدة.

٤- التركيز في هذه المرحلة على التعليم ذي المواصفات العلميّة، وتطوير معاهد ومراكز البحوث، بدلاً من التركيز على التعليم المهنيّ الذي كان سائداً في سياسات الحكومات السابقة.

٥- إنّ التربية الإجتماعيّة وتعليم الكبار يُعدان من أهم أهداف وزارة التعليم في السياسة التعليميّة اليابانيّة الجديدة، على أنْ يكون هناك تركيز على دروس التربية الأُسرية وتحسين المستوى الثقافي للطلبة.

٦- حل كتائب الطلبة[١] التي تشكلت بسبب ظروف الحرب وكانت ذات طابع عسكري، على أنْ تكون بدلاً عن ذلك مجموعات شبابية تطوعية تقوم بخدمات مدنية عامّة.

٧- الإلتزام بالقيّم الدينيّة والاجتماعيّة للشعب اليابانيّ، على أنْ تكون تلك القيّم هي السائدة والداعمة في بناء الدولة الجديدة، التي من مواصفاتها أنْ تسعى إلى الصداقة الدوليّة والسلام العالميّ.

٨- الإهتمام بدروس التربية البدنية ذات الطابع الرياضي، وذلك من أجل زيادة الأنشطة الرياضية التي تفسح المجال إلى تعزيز فرص الصداقة بيّن دول العالم.

٩- إصلاح الهيكل الإداري لوزارة التعليم بما يتلائم مع الإصلاحات التعليميّة المشار إليها في أعلاه، وإغلاق مكتب تعبئة الطلبة، الذي كانت مهمته تشكيل كتائب الطلبة، والذي كان موجوداً خلال مدّة الحرب وقبلها، واستحداث مكتب التربية البدنية ومكتب العلوم، فضلاً عن إصلاحات أُخر[٢].

---

(١) **بعد أنْ صدر قانون التعبئة الوطنية في عام ١٩٣٨ تشكلت مجموعات طلابية شاركت في المجهود الحربي، ومنها مجموعة فتيان اليابان الكبرى، ومجموعة فتيات اليابان الكبرى، والتي تمّ تعبئتها بهدف توعية الفتيان والفتيات خطورة حالة الطوارئ التي تمر بها البلاد. يُنظر:**

Ronald S. Anderson, Education in Japan, Op.Cit.,p.56.

(2) **Ministry of Education, Eight Years of History of Education System,(Tokyo, 1954) p. 488; John W. Dower, Empire and Aftermath, Yoshida Shigeru and The Japanese Expanese,1878-**

وأمام كلّ هذه التحديات، ولتطبيق الخطة الانفة الذكر أعلنت وزارة التعليم في ٢٨ آب من عام ١٩٤٥ بخطاب جماهيري أمام حشدٍ كبيرٍ من الطلبة أنّ الدراسة ستُستأنف بحلول منتصف شهر أيلول من العام نفسه على أقل تقدير، وفي ٢٦ أيلول أصدرت الوزارة إشعاراً لجميع التلاميذ والطلبة الموجودين بمراكز الإيواء في المحافظات التي أجلوا إليها بالعودة فوراً إلى مقاعد الدراسة، وأمّا السياسة التعليميّة الجديدة فقد طُرحت أمام تجمعٍ كبيرٍ تمَّ في العاصمة طوكيو في ١٥ تشرين أوّل عام ١٩٤٥، وحضره مدراء المدارس العامّة ومدراء مدارس الشباب والمفتشون التربويون والمعلمون والإداريون الذين جاءوا من محافظات يابانيّة، وطُلبَ من المعلمين كافة التركيز على استعمال طرائق التدريس العلميّة، وتذكيرهم كذلك بدورهم التعليميّ المهم في إعادة بناء اليابان من جديد؛ وذلك من خلال بناء شخصية الطالب اليابانيّ على أُسس أخلاقيّة عالية(١).

ونستنتج مما سبق أنَّ السياسة التعليميّة الجديدة للحكومة اليابانيّة بعد انتهاء الحرب العالميّة الثانية قد منَعت كافة الأفكار والظواهر ذات النزعة العسكرية التي كانت سائدة في مجال التعليم آنذاك، ولكن الغريب في الأمر أنّها تحاشت الإشارة إلى خطورة الأفكار القوميّة المتطرفة التي كانت واحدة من أهم الأسباب التي أدّت إلى جنوح اليابان نحو النزعة العسكريّة؛ إذْ أنّها لم تُشر إليها في الخطة التي وضعتها، ويُعتقد أنّ السبب في عدم منعها والإشارة إلى خطورتها عائدٌ إلى أنّ الوزارة قد وجدت أنَّ هناك مقداراً من التعاطف الشعبي مع تلك الأفكار التي لها جذور عميقة في تأريخ اليابان؛ لذا فأنّه من المرجح أنْ تكون الوزارة قد حاولت في بداية الأمر تجنب منع تلك الأفكار حتّى تجد أنْ الوقت أصبح ملائماً لمنعها، بل بالإمكان أنْ يكون سبب عدم المنع منذ البداية هو لوجود تعاطف مع هذه الأفكار وتأييد لها من مسؤولين وأصحاب قرار في داخل الوزارة، والأمر الغريب الآخر، أنَّ السياسة التعليميّة الجديدة للحكومة قد أهملت بوضوح التعليم المهنيّ بحجة كونه كان منصباً من أجل تعزيز قدرات البلاد في الصناعات العسكريّة، وراعت التعليم ذا المواصفات العلمية الاكاديمية؛ إذْ كان بإمكانها

1954, Harvard College Press,(U.S.A.,1979),Pp. 448-455; Ikuo Amano, Postwar Japanese Education: A History of Reform and Counter from, Garland Publishing, Inc.,(New York,1998), Pp. 154-156.

(1)Ministry of Education, Japan's Modern Educational System..., Op.Cit., Pp. 151-152.

ترشيد التعليم المهني نحوّ الصناعات المدنية وعدم إهماله بهذا الشكل، كونه يوفر المهارات البشرية التي يُبنى من خلالها اقتصاد أيّ بلد.

٢- موقف القيادة العامّة في سلطة الأحتلال الأميركي من سياسة الحكومة التعليميّة

لقد ظهر موقف القيادة العامّة التابعة لسلطة التحالف الدولي بقيادة الولايات المتحدة الأميركية جلياً من السياسة التعليميّة الجديدة للحكومة اليابانيّة، وذلك من خلال التوجيهات الأربعة التي أصدرتها خلال الأشهر الثلاثة الأخيرة من عام ١٩٤٥[١] ، وكان العديد من البنود التي وردت في توجيهات القيادة العامّة قد نُفذت من وزارة التعليم قبل ذلك عندما اتخذت الوزارة عدة إجراءات تخص التعليم في ٢٤ آب عام ١٩٤٥ وبعد استسلام اليابان في الحرب بمدّة قصيرة، مَنعتْ التعليم العسكري والتدريب البدني وأنشطة الدفاع المدني المتعلقة بزمن الحرب، ودروس الدفاع عن النفس، فضلاً عن أنّ خريجي المدارس العسكرية والقوة البحرية سُمح لهم في دخول مدارس وزارة التعليم، وشرعتْ الوزارة في ١٥ تشرين أوّل ١٩٤٥ بإنشاء مكتب التربية الاجتماعيّة ضمن خطة إصلاح الهيكل التنظيمي للوزارة ما بعد الحرب، وقد جعلت الوزارة أهمية كبيرة على هذا المكتب بخصوص دوره في التعليم المدني، وضرورة التأكد من أنّ المكتب يقوم بأداء مهامه بشكل جيد؛ إذْ تقع عليه مهمّة توعية الطلبة بأهمية الأساليب الديمقراطية التي عليها ستُقام الانتخابات العامّة المقبلة في المستقبل القريب[٢] .

لقد كان الموضوع الأساس في توجيهات القيادة العامّة هو انهاء النزعة العسكريّة Demilitarization ، والفكر القوميّ المتطرف الذي سيطر على التعليم خلال المدّة السابقة للحرب وأثناءها، وكان التوجيه الأوّل للقيادة العامّة قد صدر بتاريخ ٢٢ تشرين أوّل عام ١٩٤٥ بعنوان (إدارة النظام التعليم في اليابان) (Administration of the Educational System of Japan)، وأكد ذلك التوجيه على جوانب عديدة، منها: ما

---

(1) Julian Dierks, Postwar History Education in Japan and The Germans, Guilty Lessons, A Study of The Weatherhead East Asian Institute, Columbia University, (NewYork, 2010),p.113.

(2) Ronald S. Anderson, Japan: Three Epochs of Modern Education...,p. 21.

يتعلق بمضمون التعليم، وبأساليب وطرائق التعلّم، وما يتعلق بالمعلمين. فعلى مستوى مضمون التعليم قرر التوجيه منع نشر الأفكار المتطرفة ذات الطابع القوميّ، وإيقاف مراحل التعليم والتدريب العسكري وحضرها[١]، وأكد التوجيه على أنْ تكون من أهداف التعليم غرس روح المحبة والوئام بيّن الطلبة، وبث ونشر مفاهيم الحرية والتعبير عن الرأي واحترام حقوق الإنسان، وبناء مجتمع مسالم تمثله حكومة وطنيّة تسعى مع الدول الأُخر إلى تثبيت مبادئ السلم الدوليّ في العالم[٢].

أمّا في ما يتعلق بالعاملين بمجال التعليم من معلمين وموظفين عسكريين، فقد وجهت القيادة العامّة بضرورة فحص كفاءة هؤلاء من الناحية التعليميّة والتربويّة، واستبعاد الأشخاص الذين يحملون نزعات عسكريّة وقوميّة متطرفة تماشياً مع المحاكمات التي حدثت بعد انتهاء الحرب، التي وصلت إلى حد إصدار أحكام قضائية ضد بعضهم بوصفهم مجرمي حرب[٣]، فضلاً عن (حملة التطهير)[٤] (The Purge)

---

(1) Edwin Martin, The Allied Occupation of Japan, American Institute of Pacific Relations, (New York, 1948), p.14.

(2) John Dower, Embracing Defeat, Norton, (New York, 1999), p. 247.

(٣) تشكلت المحكمة العسكرية الدولية للشرق الأقصى The International Military Tribunal for the far East في التاسع عشر من كانون الثاني عام ١٩٤٦، واختصت بمحاكمة مجرمي الحرب في اليابان، وتمت محاكمة (٢٨) شخصاً منهم عدد من القادة العسكريين في الجيش اليابانيّ، وكان على رأسهم توجو هيديكي (Tojo Hideki) المسؤول الأوّل عن إعلان الحرب عام ١٩٤١، وقد أصدرت محكمة مجرمي الحرب قراراتها في الثاني عشر من تشرين ثاني عام ١٩٤٨، واتهمت عدداً قليلاً من القادة؛ إذ حُكم على سبعة منهم بعقوبة الاعدام شنقا ومنهم توجو هيديكي، حيث أُحرقت جثثهم ورميت في خليج طوكيو، أمّا بقية القادة فتلقوا أحكاماً بالسجن، وبعد ظهور بوادر الحرب الباردة، قررت الولايات المتحدة الأميركية إلغاء الجولة الثانية والثالثة من تلك المحاكمات والتفرغ لمناهضة الخطر الشيوعي. كاظم هيلان محسن، سياسة الأحتلال الأميركي في اليابان...، ص١٧٦؛ مهند سلمان صالح ال حمد، المصدر السابق، ص١٩. للمزيد يُنظر:

Yoshiko Nazaki, Op. Cit., p.7; Toshio Nishi, Unconditional Democracy, Hoover Institution Press,(Stanford, 1982), p. 173; Michael Schaller, The American Occupation of Japan: The Origins of The Cold War in Asia, The Free Press(New York,1985); Johan W. Dower, Op. Cit.,Pp.369-470.

(٤) قامت سلطة الأحتلال الأميركي بعد الحرب بتنفيذ عملية تطهير شامل لمن عدتهم مجرمي حرب من جميع مؤسسات الدولة اليابانية، وبلغ عدد المحكومين فيها بالتطهير ما يزيد على مائتي ألف ياباني، وحلت سلطة

التي قامت بها سلطة التحالف ضد قيادات الحكومة اليابانيّة السابقة، كما تقرر إعادة المعلمين والموظفين التربويين كافة إلى وظائفهم التي فصلوا منها أو أجبروا على الإستقالة بسبب أرائهم الحرة أو المناهضة للنزعات العسكريّة، وتقرر منع أيّ شكل من أشكال التمييز ضد أيّ طالب أو معلم أو موظف تربويّ على أساس العرق أو العقيدة أو الرأي السياسيّ أو الوضع الاجتماعيّ، وإنّه ستُتَخذ إجراءات فورية لرفع الظلم عن كلّ من تعرض إلى أيّ نوع من التمييز(١).

أمّا الأمور الأُخر المتعلقة بالتعليم، فقد أكد التوجيه الأوّل للقيادة العامة إلى ضرورة أنْ تكون هناك قائمة تفصيلية بالمناهج والكتب المدرسية والوسائل التعليميّة، ليتم تدقيقها من أشخاص مختصين في التعليم، لأجل اتخاذ إجراءات فورية تمنع أيّ شيء يدعو إلى النزعة العسكرية والتطرف القوميّ، ووُجهَ بضرورة إيجاد مناهج دراسية بديلة بأقل وقت ممكن تهدف إلى تخريج مواطنين متعلمين ذوو طابع سلمي يتفاعلون مع المحيط الخارجي بدوافع الصداقة والسلام(٢)، وأكد توجيه القيادة العامّة الأوّل على ضرورة سرعة عودة الطلبة إلى مقاعدهم الدراسية مع وجود النقص في البنية التحتية الدراسيّة، وأنْ تُعطى الأولوية لعودة طلبة المدارس الأبتدائية ومدارس تدريب المعلمين خلال هذه المدّة(٣).

الأحتلال المؤسسات الاقتصادية والصناعية العملاقة خشية من دعم الاتجاهات المعارضة للأحتلال، لكن رئيس الوزراء الياباني شيغيرو يوشيدا (Shigeru Yoshida) اجرى بعد ذلك حواراً مع الأميركيين، مستغلاً المد الشيوعي الصيني وتأثيره على اليابان والحرب الكورية (١٩٥٠-١٩٥٣) لاقناعهم بتخفيف الإجراءات الانتقامية ضد اليابانيين الذين صنفوا كمجرمي حرب، وفصلوا من أعمالهم من مجموع (٢٠٠) ألف إلى (٣٠) ألف فقط، وتقليل عدد الشركات الاقتصادية التي صنفت كشركات تجارية احتكارية من (٣١٢) إلى (١٨) شركة فقط. محمود عبد الواحد محمود القيسي، التاريخ، الكتابة التاريخية والعهد الجديد في يابان ما بعد الحرب: دراسة مقارنة مع الحالة العراقية، إتجاهات الكتابة التأريخية في الدراسات اليابانية العراقية، تحرير وترجمة: محمود عبد الواحد القيسي، المكتبة البغدادية، (بغداد،٢٠١٤)، ص٢٣٩-٢٤٠، خالد عبد نمال الدليمي، المصدر السابق، ص٥٣٤.

(1) **Naoko Kato, Op.Cit., p.23.**

(2) **See to: Robert E. Ward, Frank Joseph Shulman, The Allied Occupation of Japan, 1945-1952: An Annotated Bibliography of Pestren language Materials,(Chicago,1974).**

(3) **John Caiger, " Ienaga Saburo and The First Postwar, Japanese History Book " In Dimensions of Contemporary Japan, Carland Publishing, (New York, 1998), p.47.**

صدر التوجيه الثاني من القيادة العامّة التابعة لسلطة قوات دول التحالف في ٣٠ تشرين الأوّل عام ١٩٤٥ بعنوان (التحقق والفحص وأصدار الشهادات للمعلمين والمسؤولين التربويين) (Investigative, Screening, and Certification of Teachers and Educational Officials), وقد وُجهَ بإعادة فحص الكوادر التدريسية والعاملين في المجال التربوي وتأهيلهم خلال المدة السابقة أيّ قبل انتهاء الحرب وأثناءها، والتأكد من أنّهم لا يحملون أفكاراً قوميّةً متطرفةً ولا يُحفزون الطلبة على تبني أساليب التوسع العسكري، وصدر التوجيه الثالث للقيادة العامّة في ١٥ كانون أوّل عام ١٩٤٥، وكان عبارة عن توجيه للحكومة اليابانيّة بضرورة إلغاء الدعم الحكومي الذي كان متمثلاً بتمجيد تعاليم الديانة الشنتويّة ونشرها، والذي يُدعى باليابانيّة (كوكا شينتو، جينجا شينتو) (kokka shinto, jinja shinto)، وإنّ على وزارة التعليم إزالة كلّ آثار هذه الديانة من المدارس؛ والسبب في ذلك هو أنّ هذه الديانة كانت تُستخدم كذريعة لاضفاء الشرعية على كلّ الأعمال العدائية التي كانت تقوم بها الحكومات السابقة التي أدّت إلى دخول اليابان في حروب طاحنة عديدة[١].

أمّا التوجيه الرابع والأخير فقد صدر في ٣١ كانون أوّل عام ١٩٤٥، وقد عُلّقَ به تدريس مادة الأخلاق (شوشين) (Shushin) والتأريخ اليابانيّ والجغرافية في مواد المناهج الدراسية حتّى يأتي الوقت المناسب لإستئنافها، كما وُجّهَ بسحب كل الكتب المدرسية المتعلقة بتلك المواد وإعادة النظر في تلك المناهج وتقييمها من جديد، وكانت تلك التوجيهات الأربعة الصادرة من القيادة العامّة تهدف إلى تخليص النظام التعليميّ في اليابان من بقايا الأفكار القومية المتطرفة والنزعة العدوانية العسكريّة، والاستعداد في الدخول إلى مرحلة جديدة وهي بناء اليابان من جديد[٢].

واستناداً إلى ما تقدم تبيّن للباحث أنَّ القيادة العامّة بتوجيهاتها الأربعة هذه قد بتت بشكل واضحٍ بما لا يقبل اللبس والشك أنّه يجب منذ البداية التخلص من الأفكار القوميّة المتطرفة، التي كانت متمثلة في كثير من مبادئ الديانة الشنتويّة وبمادة الأخلاق التي كانت تُدرس في المدارس اليابانيّة، وإنّ تلك الأمور كانت واحدة من

---

(١) ادوارد ر. بوشامب، المصدر السابق، ص٣٢؛

Ronald S. Anderson, Education in Japan..., Pp. 61-65.

(2) Julian Dierks, Op.Cit., Pp. 110-113.

الأسباب الرئيسية التي دفعت اليابان إلى انتهاج سياسة الغزو والعدوان على الدول الأُخر، وكان الإجراء الآخر هو إعادة تأهيل الكوادر التدريسية من جديد مثّلَّ ضرورة لانجاح توجيهات القيادة العامّة، كونهم الأداة التي من خلالها يتم إيصال الأفكار الجديدة.

شجعتْ القيادة العامّة لقوات التحالف مفهوم المنافسة بيّن الطلبة، كأن تكون الامتحانات هي المعيار الذي من خلاله تبرز قدرات الطلبة العلميّة لتحل بذلك محل المفاهيم السابقة التي كانت ترفض مقولات التزاحم والتنافس، وتدعو إلى مقولة التجانس التي شكلتْ أبرز خصوصيات المجتمع الياباني الحديث والمعاصر؛ إذْ كان نظام التعليم القديم يرفض فكرة الرسوب في المدرسة، ويعد جميع الطلاب قادرين على النجاح[١]، كذلك أدخلت القيادة العامّة مفهوم الحريات الشخصية، وتمايز الفرد من الجماعة، والمبادئ الديمقراطية، ومفاهيم حقوق الإنسان واحترام طاقاته الإبداعية كفرد، ومع أنّ المبادئ الجديدة لا تُقلل من أهمية الجماعة والتضامن الجمعي. كما أنّ اليابانيين لم يعترضوا على المفاهيم الثقافيّة العامّة والحريات الشخصية، لكنهم أبدوا تحفظات كثيرة حولها، ورفضوا كلّ الدعوات التي ركزت على الفرد، أو شجعت على التنافس بيّن الأفراد وليس المجموعات الطلابية كما هو سائد في التقاليد التربويّة اليابانيّة، وأصروا على أنْ تقوم المدرسة بتنمية شخصية الطالب عن طريق إقامة التوازن ما بيّن التراث والحداثة، والجماعة والفرد، وحقوق الوطن وحقوق المواطن، والحرية الشخصية وحرية الآخرين، والولاء للجماعة والولاء للدولة، والتمايز الفردي والانتماء للأمة والقوميّة، واستمرت هذه الاختلافات في الرؤى حتى انتهاء مدّة الأحتلال؛ إذ سادت نظرة الحكومة اليابانيّة بعد ذلك في مجال التعليم[٢].

أمّا الإدارة الأميركية فقد أُحيطت علماً بواقع التعليم في اليابان من خلال لجنة التنسيق المشتركة لوزارات الحرب والبحرية والخارجية التي كلفتها بكتابة تقرير إلى القائد الأعلى دوغلاس ماك آرثر، الذي اكتمل في ٨ كانون الثاني ١٩٤٦، وتضمن شرحاً

---

(١) مسعود ضاهر، النهضة اليابانية المعاصرة، الدروس المستفادة عربياً...، ص١٤٢.

(٢) المصدر نفسه، ص١٤٢-١٤٣؛

Gary H. Tsuchimochi, Education Reform in Postwar Japan, University of Tokyo Press, (Tokyo,1993), Pp.128-143.

لواقع التعليم في اليابان وتوصيات لتغييره؛ إذْ أكد التقرير على أنّ معظم اليابانيين بدرجة أو أخرى يشتركون بموقف فكري واحد عوامله الأساسيّة تتمثل في استمرار المفاهيم الإقطاعية، بما فيها الطبقية وتمجيد العسكريّة وطاعة السلطة؛ واعتقادهم بإمكانية قيادة اليابان للعالم المرتبط بعبادتهم للإمبراطور، كما أنّ العنصرية المتطرفة والمعادية لكلّ ما هو أجنبيّ مترسخة في أذهانهم على الرغم من أنّهم ينشدون الوصول إلى كلّ ما حققه الأجانب من تقدم مادي، وأكد التقرير على أنَّ إعادة تشكيل الثقافة والفكر اليابانيّ، يجب أنْ لا تقتصر على إصلاح النظام التعليميّ الرسمي، وإنّما يجب أنْ تمتد إلى إعادة تأهيل الشباب، ووضع الخطط المناسبة للوصول إلى عقولهم من خلال كلِّ مسلك متاح، مثل الدوريات والسينما والإذاعة والمحاضرات والمدارس والجامعات، ويجب أنْ تُصمم هذه البرامج بعناية لضمان الحد الأقصى من الاستجابة والقبول من اليابانيين[١].

ثانياً: تعاون الحكومة اليابانيّة والقيادة العامّة في تطبيق سياسة تعليميّة موحدة

كانت وزارة التعليم قد أصدرتْ قراراً بتاريخ ٢٠ أيلول عام ١٩٤٥ قبل أنْ تُصدر القيادة العامّة توجيهاتها الأربعة، وضعت فيه خطةً تدريجيةً لمراجعة مناهج الكتب المدرسية ومنها الكتب التي تدعو إلى النزعة العسكرية والاستعداد لخوض المعارك دفاعاً عن الوطن، وما شابه ذلك من الكتب التي تتبنى أفكار العنصرية والكراهية بيّن شعوب العالم[٢]، فضلاً عن كتب أُخر لا تُريد أنْ تعترف أنّ اليابان قد هُزمت في الحرب وبأنّ تلك ا الحرب قد انتهت، مع ذلك جاءت توجيهات القيادة العامّة مساندة لوزارة التعليم، فكانت أكثر شموليةً ووضوحاً من قرار الوزارة؛ إذْ أكدت على ضرورة البدء باتخاذ إجراءات فورية من وزارة التعليم لكي تُطبق الإجراءات كافة التي أوصت بها، إلا أنّه كان من الصعب على الوزارة سحب الكتب المدرسية كافة المشار إليها أعلاه من المدارس؛ بسبب الأضرار التي أصابت قطاع النقل في البلاد أثناء الحرب، مع ذلك بدأت الوزارة في التعاون بتطبيق توجيهات القيادة العامّة، فسارعت إلى إصدار قرار

---

(1) كاظم هيلان محسن، بواكير تجربة التحديث اليابانية المعاصرة في عهد الأحتلال الأميركي.

(2) Yoko Thakur, "Textbook Reform in Allied Occupied Japan,1945-1952", PH.D. Dissertation University to Maryland College Park, 1990, Pp.141-146.

آخر في ١١ كانون ثاني عام ١٩٤٦ بإيقاف تدريس مادة الأخلاق وتأريخ اليابان الوطني والجغرافية، وفي ١٢ شباط من العام نفسه طلبت الوزارة من إدارات المدارس بإرجاع الكتب المخصصة لتلك المواد إليها لكي تُتلف[١].

بعد هذا المنع بدأت الوزارة بالاتصال بالقيادة العامة في إمكانية حصولها على إذن في إعادة تدريس تلك المواد التي مُنِعت، وقد تعاونتْ القيادة العامّة في منح ذلك الإذن في حزيران من عام ١٩٤٦ لإعادة تدريس مادة الجغرافية في المناهج الدراسيّة، وقد أُعيد تدريس مادة تأريخ اليابان الوطني في تشرين أوّل عام ١٩٤٦ بشرط أنْ تُدرس في ضوء المناهج الجديدة التي أكملتها وزارة التعليم[٢]، وبعد مدّة قصيرة من الزمن وافقت القيادة العامّة لقوات الأحتلال الأميركي على إعادة بعض موضوعات مادة الأخلاق وبصيغة تختلف عن تلك التي كانت تُدرس سابقاً[٣]؛ إذْ أنّ وزارة التعليم أوجدت درساً جديداً سمي بدرس التربية المدنية، وهو عبارة عن مواضيع أخلاقية ركزت على دور المواطن في المجتمع المدني الديمقراطي، وفي آيار عام ١٩٤٦ أكدت الوزارة أنّ مادة التربية المدنية سوف لن تكون درساً بديلاً عن مادة الأخلاق، وإنّها مهتمة في إتمام المنهج الدراسي الجديد المقرر لتلك المادة، الذي سيكتمل في عام ١٩٤٧، ويكون عبارة عن مواضيع متنوعة تتضمن الأخلاق والجغرافية والتأريخ والتربية المدنية والتربية الوطنية ودمجها جميعا بمادة تسمى (الدراسات الاجتماعيّة)[٤].

أمّا بخصوص منع نشر تعاليم ديانة الشنتو، فإنّ الوزارة تجاوبت بسرعة مع توجيهات القيادة العامّة بهذا الخصوص، وأصدرت قراراً في ٢٢ كانون أوّل ١٩٤٥ تضمن أموراً عدة منها:

١- منع نشر وترويج تعاليم الديانة الشنتويّة في المدارس بأنواعها كافة[٥].

٢- منع الشعائر والطقوس الدينيّة المرتبطة بتلك الديانة، مثل مظاهر عبادة الأضرحة وإقامة منصات المذابح والحبال المقدسة وما شابه ذلك من شعائر وطقوس.

---

(1) Edward R. Beachamp, James M. Vardaman, Op.Cit., Pp. 74-75.

(2) Yoshimitsu Khan, Japanese Moral Education Past and Present, Associated University Press, (London, 1997), p. 109.

(3) Julian Dierks, Op.Cit., p. 113.

(4) Naoko Kato, Op.Cit., p. 27.

(٥) عبدالله بن جمعان الغامدي، المصدر السابق، ص١٠٣.

٣- منع عبادة وتعظيم الأمبراطور[١]، وكذلك منع تقديس أرواح الجنود الذين قتلوا في أثناء الحروب التي خاضتها اليابان، وأكدت الوزارة بأنّها سترفع كلّ تلك الآثار من بنايات مدارسها[٢].

إنَّ الباحث وَجدَ أنَّ الإجراءات الثلاثة أعلاه التي اتخذتها وزارة التعليم اليابانيّة قد كشفت عن وجود تأييد لها داخل الوزارة ولدّى شرائح واسعة في المجتمع اليابانيّ، على الرغم من أنّ هناك رفضاً شديداً كان لها من شرائح واسعة أُخر، وبقتْ هذه القضايا محل خلاف وجدل بيّن اليابانيين حتّى يومنا هذا، وإنّ النظرة الموضوعية لهذه العقائد المتأصلة في اليابان، وعقائد مشابهة لها في شعوب أُخر تصل بنا إلى أنّ تلك العقائد ما زادت في تلك الشعوب إلا التعصب والكراهية والجهل والتطرف الدينيّ والطائفيّ، الذي كانت نتيجته المزيد من الحروب والمآسي التي استمرت لسنوات حتّى انتهت باتفاقيات خادعة تدعو إلى السلم والمحبة بعد أنْ خلفت الآف من الضحايا واليتامى والثكالى، والشعوب مع كلّ ذلك منساقة نحوّها ومتجهة خلف أولئك البشر الذين عدّوا أنفسهم آلهة أو أنّهم مثلوا ظلّ الآلهة في الأرض، والغريب أنّ تلك الشعوب التي غلبتْ عليها تلك الطاعة العمياء قد تُحقق إنجازات صناعية واقتصادية وعسكرية تحت هذه اللفتات، لكنها بالتأكيد ستلاقى فشلاً ذريعاً على مستوى الإقناع الدينيّ

---

(١) أستمر أمبراطور اليابان (هيروهيتو Hirohito) في الحكم رغم استسلام اليابان في الحرب، ولم يُحاكم رغم إقامة محاكم خاصّة بمجرمي الحرب، وبهذا الخصوص رأت المدرسة المحافظة The Conservative المتخصصة في كتابة التأريخ اليابانيّ أنّ سيطرة العسكريين والامبرياليين أصحاب التوجهات العدوانية على حكم اليابان آبان عقد الثلاثينيات كان انحرافاً عن الطريق المستقيم للتأريخ اليابانيّ، فقد كتب هيو بورتون (Hugh Borton) وهو أستاذ متخصص في التأريخ اليابانيّ في جامعة كولومبيا، وأحد كتّاب هذه المدرسة في مجلة فورتشن Fortune Magazine في مايس عام ١٩٤٢ مجيباً عن تساؤل لها عن كيفية التعامل مع الأمبراطور بعد الحرب العالميّة الثانية، فأجاب: (إنّ كل قراءاتي واتصالاتي في المجال الياباني تقودني إلى نتيجة قوية هي أنّ الحكم= =الأمبراطوري يمكن أنْ يُستخدم عاملاً فاعلاً بوصفه محوراً تلتف حوله العناصر الديمقراطية التي كانت تحكم اليابان... فأيّ أمة أو مجموعة من الأمم تُجبر على اسقاط حكمها الملكي بما فيها اليابان سيؤدي ذلك إلى ظهور عنف اجتماعيّ بين المواطنين... ولا أرى سبباً قوياً يدعونا إلى اسقاط الأمبراطور). نقلاً عن: كاظم هيلان محسن، اتجاهات كتابة تاريخ اليابان في الولايات المتحدة الأميركية، أدوين رايشاور وباتريك سميث أنموذجان، اتجاهات الكتابة التأريخية في الدراسات اليابانية والعراقية، وقائع المنتدى العراقي- الياباني الثاني، تحرير وترجمة: محمود عبد الواحد محمود القيسي، دار مكتب عدنان،(بغداد، ٢٠١٠)، ص٣٣١-٣٣٢.

(2) Edward R. Beachamp, James M. Vardaman, Op.Cit., p.69.

والعقائديّ السليم للأجيال القادمة، لأنّ تلك العقائد المُشاعة غير مبنية على أسس منطقية وعقلية.

أمّا عن وضع تعليم المرأة في اليابان، فقد كانت هناك تغيّرات سياسيّة مهمّة حصلت على الساحة اليابانيّة انعكست آثارها إيجاباً في وضعها، فبعد تشكيل الحكومة اليابانيّة الجديدة في ١١ تشرين أوّل من عام ١٩٤٥ كانت هناك توجيهات من القيادة العامّة إلى تلك الحكومة على ضرورة منح المرأة حقوقها، وأنْ تتحقق المساواة بينها وبيّن الرجل في المجالات كافة(١)، وقد أبلغ قائد قوات التحالف الجنرال دوغلاس ماك آرثر رئيس الوزراء الياباني شيديهارا كيجورو(٢) (Shidehara Kijuro) بمضمون تلك التوجيهات، وعليه صادق مجلس الوزراء في الشهر نفسه على مقترح وزارة التعليم الذي كان عبارة عن خطة جديدة لتعليم المرأة عُرفت باليابانيّة (جوشي كيويكو ساسهين يوكو) (Joshi Kyoiku Sasshin Yoko)؛ إذْ دعت تلك الخطة إلى أنْ تكون هناك فرص تكافؤ متساوية بيّن الجنسين، وأنْ يسود الاحترام المتبادل بينهما، وأنْ يكون مستوى التعليم الثانوي للبنات (كوتو جاغاكو) (Koto Jagakko) موازياً للتعليم الثانوي الخاصّ بالذكور، ولكن بند التعليم الثانوي في بنود تلك الخطة لم يُنفذ كون أولويات الوزارة في

---

(1) **Sanae Kawana, Gender Equity Policies in Higher Education in Japan, A Thesis Submitted in Fulfillment of the Requirements for the Degree of PhD Through The Centre for Learning Innovation, Faculty of Education, Queensland University of Technology, 2010,Pp.25-26.**

(٢) **شيديهارا كيجورو: ولد في ١٣ أيلول من عام ١٨٧٢، تخرج من كلية القانون في جامعة طوكيو، وتزوج من لواسكي ياتارو (Lwasaki Yataro) أبنة رئيس شركة ميتسوبيشي، تميّز بدوره الكبير في قيادة الدبلوماسيّة اليابانية؛ إذ رسم الاطار العام لسياسة اليابان الخارجية خلال عقد العشرينيّات وحتى نهاية عام ١٩٣١، وكان من الداعين إلى السلام، شارك في ست وزارات من سبع، كان هو فيها وزيراً للخارجية من حزيران من عام ١٩٢٤ إلى كانون أوّل عام ١٩٣١، ركز على الدبلوماسيّة الاقتصادية والبحث عن الأسواق العالميّة وبخاصّة الأسواق الآسيوية، أصبح رئيساً لوزراء اليابان بعد الحرب العالمية الثانية في شباط من عام ١٩٤٦، ورئيساً لمجلس النواب للمدة من١٩٤٦-١٩٤٧، توفي في عام ١٩٥١. كاظم هيلان محسن، سياسة الأحتلال الأميركي في اليابان...، ص١٩٩؛ مهند سلمان صالح ال حمد، المصدر السابق، ص٢٥-٢٦. وللمزيد يُنظر:**

Shidehara Kijuro, Gaiko Gojunen, Fifty of Diplomacy,(Tokyo, 1950); Shidehara Heiwa Zaidun, Shidehara Peace Foundation, (Tokyo,1955).

ذلك الحين كانت تنصب على إنشاء جامعات خاصّة للمرأة أكثر من أهتمامها بالتعليم الثانوي الخاصّ بالبنات[١].

ثالثاً: تقرير البعثة الأميركيّة عن التعليم إلى اليابان

تُعد التدابير التي اتخذتها القيادة العامّة لقوات التحالف ووزارة التعليم اليابانية – على النحو المبين سابقاً – محاولة جادة وإنْ كانت غير مكتملة لبناء تعليم جديد، مع ذلك، فإنّ الخطة الشاملة لتطوير التعليم في اليابان على أسس ديمقراطية جاءت بعد زيارة بعثة التعليم الأميركيّة إلى اليابان (Report of the United States Education Mission to Japan) في آذار عام ١٩٤٦[٢]، وكانت برأسة جورج د. ستودارد (George D. Stoddard)[٣]، وقد جاءت تلك البعثة بطلب من سلطة قوات التحالف[٤]، كما طلبت

(1) Ministry of Education, Japan's Modern Educational System..., Op.Cit.,Pp. 155-156.

(٢) فوزي درويش، اليابان، الدولة الحديثة والدور الأميركي، ص٢٠٦.

(٣) عمل جورج ستودارد مفوضاً تربوياً في مدينة نيويورك ورئيساً منتخباً لجامعة إلينوي University of Illinois. ادوارد ر. بوشامب، المصدر السابق، ص٣٢.

(٤) كان مع رئيس البعثة ٢٦ خبيراً أميركياً في مجال التعليم بينهم ثلاث سيدات، وهم كالآتي: جون ان. أندروز (John N. Andrews)، هارولد بنيامين (Harold Benjamin)، غوردون تي. بولز (Gordon T. Bowles)، ليون كارنوفسكي (Leon Carnovsky)، ويلسون كومبتون (Wilson Compton)، جورج اس. كونتز، (George S. Counts)، روي جاي. ديفيرياري (Roy J. Deferrari)، جورج دبليو ديمر (George W. Diemer)، كيرميت إبي (Kermit Eby)، فرانك ان. فريمان (Frank N. Freeman)، فيرجينيا سي. جيلدرسليف (Virginia C. Gildersleeve)، ويلارد إي. جيفنز (Willard E. Givens)، إرنست ار. هيلغارد (Ernest R. Hilgard)، فريدريك جي. هوشوالت (Frederick G. Hochwalt)، ميلدريد مكافي هورتون (Mildred McAfee Horton)، تشارلز اس. جونسون (Charles S. Johnson)، إسحاق ايل. كاندل (Isaac L. Kandel)، تشارلز اج. مكلوي (Charles H. McCloy)، اي. بي. نورتون (E. B. Norton)، تي. في. سميث (T. V. Smith)، ديفيد هاريسون ستيفنز (David Harrison Stevens)، بول بي. ستيوارت (Paul P. Stewart)، الكسندر ستودارد (Alexander Stoddard)، دبليو. كلارك ترو (W. Clark Trow)، بيرل أي. واناماكر (Pearl A. Wanamaker)، إميلي وودوارد (Emily Woodward). يُنظر:

القيادة العامّة من وزارة التعليم تشكيل لجنة مماثلة من الخبراء اليابانيين في مجال التعليم لتعمل جنباً إلى جنب مع البعثة الأميركية[(١)] ، فضلاً عن ذلك، فإنّ القيادة العامّة كانت قد أصدرت في شباط ١٩٤٦ كُتيباً بعنوان(التعليم في اليابان) بينت فيه وجهت نظرها على ما يجب أنْ يكون عليه التعليم في اليابان بعد الحرب، وكان وزير التربية والتعليم آنذاك أبي يوشيشك[(٢)] (Abe Yoshishige) قد عقد اجتماعاً مع البعثة حذر فيه من مخاطر كثرة التجارب، ولكنه مع ذلك أكد تعاونه مع البعثة لأحداث الإصلاح المنشود في التعليم، وقال **(إنّ هذه الهزيمة كانت فرصة جيدة أُرسلت لنا من السماء، لجعل الشعب اليابانيّ يُدرك ما هي الحرية وإلى أين وصل التعليم، وعلينا إرسال رسائل سلام إلى العالم، ولا ينبغي لنا أنْ نُضيع هذه الفرصة)**[(٣)] .

جرتْ بيّنَ البعثة الأميركية ولجنة الخبراء اليابانيين عدة اجتماعات متتالية، وكانت لهما جولات تفقدية شاملة إلى مناطق مختلفة من اليابان، وبعد شهر واحد كتبت البعثة الأميركية تقريرها عن تطوير التعليم في ذلك البلد، وقدمته إلى قيادة قوات التحالف وقد نشرته بعد ذلك القيادة العامّة في ٧ نيسان من عام ١٩٤٦، وعُدَ هو المنهج

United States Government, Report of the United States Education Mission to Japan, Submitted to the Supreme Commander for the Allied Powers, Tokyo, March 30, 1946, United States Government Printing Office, (Washington,1946), p.vi.

(1) Harry Wray, " The Fall of Moral Education and The Rise and Decline of Civics Education and Social Studies in Occupied and Independent Japan", (Japan, 2000), p. 19; Hajime Kimura, Yasuyuki Iwata, Op.Cit., p.25.

(٢) أبي يوشيشك: ولد في٢٣ كانون الأول من عام ١٨٨٣ في مدينة إهايمي Ehimey، معلم وباحث علمي درس بقسم الفلسفة في جامعة طوكيو الأمبراطورية، شغل منصب أستاذ في جامعة هوسي وجامعة كيجو الأمبراطورية، بعد الحرب العالميّة الثانية وفي كانون الأوّل عام ١٩٤٥ تم تعينه في مقعد بمجلس الشيوخ الياباني، بعدها شغل منصب وزير التعليم من كانون ثاني وحتّى آذار من عام ١٩٤٦، في آب من العام نفسه تمّ تعينه رئيساً للمتحف الأمبراطوري في طوكيو، توفي في ٧ حزيران من عام ١٩٦٦.

Dale Riepe, Asian Philosophy Today,(NewYork,1981), Pp.263-264; Portraits of Modern Japanese Historical Figures com, Abe Yoshishige.

(3) Ronald S. Anderson, Japan: Three Epochs of Modern Education..., p. 30.

التعليميّ الجديد المبني على أسس ديمقراطية وليبرالية لليابان ما بعد الحرب، وقد تضمن توصيات واجبة التنفيذ وأُخر على شكل مقترحات، وكانت على الشكل التالي:

١- أنْ يكون النظام التعليميّ الجديد في اليابان نظاماً لا مركزياً، عكس النظام المركزي السابق الذي قيد حرية المعلمين في أدّاء واجباتهم التدريسيّة، فضلاً عن تقييده حرية الطلبة؛ إذْ كان هدف البعثة من اختيار النظام اللامركزي هو فسح المجال أمام الكوادر التدريسيّة من تطوير أدّاءها العلمي ورفع مستوى المواهب العلميّة لدّى الدارسين بعيداً عن نمط الامتحانات المركزية، وذلك من خلال عمل تعاوني بيّن المعلمين والطلبة[١].

٢- إدخال إصلاحات على اللغة اليابانيّة بسبب صعوبتها، ولتكون أكثر سهولة لأنّها تُعدُّ من أساسيات التعليم في اليابان، والسعي من أجل إيجاد شكل من أشكال استعمال الحروف الرومانية التي تُسهل استخدام تلك اللغة[٢].

٣- من أجل إنجاح التعليم ذي الطابع الديمقراطي، فإنّ على وزارة التعليم رفع سيطرتها المركزيّة عن المدارس الأبتدائية والثانوية، على أنْ يكون دورها محصوراً في تقديم المساعدات التقنيّة والمشورة المهنيّة[٣].

٤- اقترحت البعثة الأميركية إنشاء مجالس تعليميّة منتخبة عن طريق الاقتراع الشعبي وعلى مستوى مجالس المحافظات والأقضية، على أن يكون لتلك المجالس حق الاشراف ومتابعة عمل المدارس واعطاء شهادات المعلمين واختيار الكتب المدرسية[١].

---

(1) **Ministry of Education, Progress of Education Reform in Japan, (Tokyo, 1950), p. 31.**

(٢) **كان تلاميذ وطلبة المدارس يُلاقون صعوبة كبيرة في تعلّم اللغة اليابانية؛ لذا بعد الحرب جرت عدة إصلاحات على اللغة منها تقليص حروفها والتي هي في الأصل حروف صينية من (٥٠٠٠٠) إلى (٤٠٠٠) حرف ضروري يتمكن من خلالها المتعلّم من قراءة الصحف والمجلات والوثائق العامة والكتب المدرسية، ثم قُلصت إلى (١٨٥٠) حرفاً، وكان مطلوب من تلميذ المدرسة الأبتدائية أنْ يتعلّم (٨٨١) من هذه الحروف خلال ست سنوات دراسية، وأنْ يتعلّم الطالب في المرحلة المتوسطة من الصف السابع إلى الصف التاسع (٨٥٠) حرفاً، وإنّ هناك اختصار إلى ما يقارب (١٣٠) حرفاً، وكانت الخطوة الأخيرة في هذه الاجراءات أنْ يتم بعد ذلك استبدال تلك الاحرف الصينية بالاحرف الرومانية، وكان ذلك مقترح بعثة التعليم الأميركية، ولكن ذلك المقترح واجه اعتراضاً شديداً ورفضاً من التربويين اليابانيين التقليدين.**

Ronald S. Anderson, Education in Japan..., p.83.

(٣) **كاظم هيلان محسن، سياسة الأحتلال الأميركي في اليابان،...، ص٣١٩.**

Scanned by TapScanner

٥- قدمت البعثة الأميركية اقتراحاً بخصوص زيادة سنوات التعليم الإلزامي إلى تسع سنوات، على أنْ تكون مدّة الدراسة مجانية حتّى يبلغ الولد أو البنت الخمسة عشر عاماً من العمر[٢].

٦- أنْ يشمل التعليم الثانوي التدريب المهنيّ والتوجيه التربويّ، فضلاً عن ذلك كان هناك اقتراحاً آخر يقضي بفتح مدارس ثانوية عليا ذات تعليم مجاني، على أنْ تكون لكلا الجنسين، وايجاد فرص متكافئة لجميع الطلبة الذين يرغبون في استكمال دراستهم.

٧- ولتحقيق الأهداف التعليمية الجديدة بعد الحرب، فإنّ البعثة الأميركية رأتْ من الضروري تعديل طرائق التدريس بما يتفق مع رفع المستوى التعليميّ، وذلك بتشجيع التفكير المستقل وبناء شخصية الفرد على أساس حقوقه ومسؤولياته كمواطن؛ لذا أُعيد تنظيم المدارس العاديّة التي هي مدارس المعلمين لتكون بمستوى مدارس عاديّة عليا، وأنْ تكون الدراسة فيها لمدة أربع سنوات؛ ولكي تكون رافداً يرفد المدارس الأبتدائية والثانوية بالكوادر التدريسيّة، والسماح بإنشاء مؤسسات تعليميّة أُخر لأعداد المعلمين خاصّة أو مدعومة من قبل الدولة[٣].

٨- إنّ النظام الديمقراطي الجديد في اليابان من أهدافه أنْ تكون هناك فرصة تعليم لكلّ مواطن يابانيّ، وتعليم الكبار ما هو إلا واحد من أهداف ذلك النظام التعليميّ الجديد؛ لذا على الحكومة إقامة مجموعة من الأنشطة المجتمعيّة التي تهتم بتعليم الكبار والاستفادة من وجود مؤسسات حكوميّة مثل: المكتبات، والمتاحف، والقاعات العامّة، فضلاً عن منتديات اجتماعيّة أُخر.

---

(1) Edward R. Beauchamp, The Development of Japanese Educational Policy, 1945-1985, History of Education Quarterly, Vol.27, No.3, (Autumn,1987), p.304; United States Government,Op.Cit., Pp.28-31; Ken Kempner, And others, The Legacy of Imposed Reform:The Case of the US Educational Mission to Japan, Center for International Education and Exchange,(N.P.,N.D.),Pp.8-10.

(2) Peter W. Cookson, Alan R. Sadovnik, Susan F. Semel, International Handbook of Educational Reform, Greenwood Press, (London, 1992), p. 321; Edwarad R. Beachamp, Windows on Japanese Education, p.31.

(3) Julian Dierks,Op. Cit., p. 115.

٩- أُوصى تقرير بعثة التعليم الأميركية الاهتمام بالتعليم العالي والسعي إلى إعداد الطلبة إعداداً جيداً للدخول إلى الجامعات؛ ولكي يتمكنوا من ذلك فلا بد للطلبة من المرور بكلّيات أكثر تخصصاً تُدعى (سيمون غاكو) (Semmon Gakko) فيها دروس تحضيريّة خاصّة تُدعى (كوتو غاكو) (Koto Gakko)؛ إذ تُعد كلّيات التدريب العامّة ممهدة لدخول الطلبة إلى الدراسات الجامعيّة، وأكد تقرير البعثة على ضرورة فتح المزيد من تلك الكلّيات المتخصصة ذات الطابع المهنيّ، وللطالب الحرية الكاملة بالوصول إلى أيٍّ من الدراسات الجامعيّة وحسب جدارته العلميّة، وبهذه التوصيات الجديدة التي أصدرتها بعثة التعليم الأميركية أخذ التعليم اليابانيّ الكثير من شكل ومواصفات التعليم الأميركي، وأصبح السلّم التعليميّ الجديد في اليابان على شاكلته والذي هو: (٦-٣-٣-٤)[1].

كانت هناك بعثة تعليم أميركية ثانية جاءت إلى اليابان في ٢٧ آب عام ١٩٥٠؛ إذْ عاد خمسة أعضاء من الذين عملوا في البعثة الأوّلى إلى اليابان لمدّة شهر من أجل المتابعة ومعرفة المشكلات التي تواجه نظام التعليم اليابانيّ، وكان الأعضاء الخمسة قد أظهروا رضاهم عن الإنجازات التعليميّة التي حدثت منذ تقديم البعثة الأوّلى توصياتها في عام ١٩٤٦، غير أنّهم لم يكونوا راضين عن النقص الذي وجدوه في أعداد المعلمين، وفي المباني المدرسية؛ إذْ أنّ البنى التحتية التعليميّة كانت قد دمرت أثناء الحرب، كما أنّهم أبدوا قلقهم إزاء قدرة الجامعات اليابانيّة في تطوير برامج تدريب وتدريس المعلمين، كون أنّ الجامعات الوطنيّة لم تتخذ الإجراءات اللازمة بهذا الصدد، على الرغم من أنّ التعليم العالي قد توسع كثيراً؛ فزدادت الجامعات من (١٨) جامعة وطنيّة في عام ١٩٤٦ إلى (٧١) جامعة في عام ١٩٥٠، وكان أعضاء البعثة التعليميّة الثانية قد شجعوا اليابانيين للاستثمار في التعليم، وبينوا لهم أنّ الأموال التي تنفق على التعليم العالي هي أفضل الاستثمارات، ووضعوا لأنفسهم عدة أسئلة للإجابة عليها تتعلق بشكل التعليم العالي الذي تحتاجه اليابان والذي ينبغي أنْ تمتلكه، وهل أنّ اليابان قادرة على توفير تعليم عالي يتصف بالقدرة والكفاءة، فكانت إجابات أعضاء

(١) للتوّسع عن ما احتواها تقرير بعثة التعليم الأميركية عن التعليم إلى اليابان يُنظر:

United States Government,Op.Cit.

البعثة بأنّ اليابان قادرة وتمتلك الإمكانات الكافية أكثر من أيّ بلد آخر، وإنّ بمقدورها حل كافة المشكلات التي تواجهها أثناء بناء النظام التعليمي الجديد[(١)].

نستنتج مما تقدم أنّ سلطة الأحتلال الأميركي أرادت من مجيء البعثة التعليميّة إلى اليابان أنْ تضع أُسس نظام تعليميّ جديد شبيه بنظام التعليم الأميركيّ، يختلف كثيراً عن ذلك النظام القديم، ومن خلال بعثة خبراء متخصصة في مجال التعليم، أمّا الحكومة اليابانيّة في حينها فكانت تحت ظروف صعبة فرضتها تداعيات الحرب، ولم تكن لديها خيارات سوى قبول توصيات تلك البعثة، مع أنّها لم تكن مقتنعة بكلّ التوصيات، وخاصّة ما تعلق برفع السلطة المركزية لوزارة التعليم على المؤسسات التعليميّة، وإنشاء مجالس تعليم منتخبة في المحافظات والأقضية، ومنع تدريس مادة الأخلاق والتأريخ والجغرافية، إضافة إلى التوصيات التي تدعو إلى إحداث تغييرات في طرائق تعلّم اللغة اليابانيّة من خلال استعمال الحروف الرومانية، مع كلّ ذلك، فإنّ البعثة الأميركية بتقريرها هذا وضعت الخطوط العريضة أمام الحكومة اليابانيّة للبدء بتطبيق نظام تعليميّ جديد يؤدي إلى استقرار العمليّة التربوية التي تعرضت إلى انتكاسة كبيرة أثناء الحرب وبعدها.

رابعاً: دليل (التعليم الجديد)

صدر دليل التعليم الجديد (شين كيويكو هوشين) (Shin Kyoiku Hoshin) من وزارة التعليم في آيار عام ١٩٤٦، وكانت الخطة الموضوعة لكتابته قد وضعت منذ خريف عام ١٩٤٥[(٢)]، وقد كُتب بعنايّة فائقة، وتمَّ إعادة كتابته عدة مرات، وكان تحت رقابة وإشراف القيادة العامة، وتمّ تصميمه ليكون دليلاً للمعلم في تحديد أهداف التعليم الجديد من الجوانب النظرية والعمليّة، وتكّون دليل (التعليم الجديد) (A Guide for the New Education) من قسمين، فالقسم الأوّل منه تناول المشكلات النظريّة التي تواجه التعليم في اليابان، وكانت فيه ستة فصول تطرقت إلى:

---

(1) **Ken Kempner, And others, Op.Cit., Pp.15-17.**

(2) **Ministry of Education, Japan's Modren Educational System...,Pp. 159-160; Edward R. Beachamp, James M. Vardaman, Op.Cit., p.90.**

١- تقييم حالة نظام التعليم اليابانيّ بعد الحرب.

٢- الدعوة إلى أهمية إلغاء مظاهر النزعة العسكريّة وأفكار التطرف القوميّ واللذان أصابا النظام التعليميّ في اليابان قبل وخلال الحرب، وأحدثا تداعيات خطيرة ومدمرة أدّتا إلى تدمير اليابان.

٣- الاهتمام بنشر ثقافة حقوق الإنسان على مستوى المراحل التعليميّة كافة.

٤- تعديل وتحسين المعايير العلميّة في المناهج الدراسيّة، وبخاصّة تلك المناهج التي تتطرق إلى مواضيع الدين والفلسفة.

٥- طرح الأفكار الديمقراطية على شكل منهج مُطبق في جميع مراحل الدراسة، وفي كافة الظروف والأحوال التي يمر بها المجتمع اليابانيّ.

٦- التأكيد على أهمية دوّر المعلم في بناء جيل متعلم يؤمن ببناء دولة حضاريّة مسالمة مع بقيّة دول العالم[١].

أمّا القسم الثاني من دليل (التعليم الجديد) فقد خُصص لمناقشة الجوانب العمليّة التي لها علاقة مباشرة بالتعليم ومنها:

١- أنْ يكون التعليم الجديد قائم بالدرجة الأوّلى على ضرورة احترام حقوق الفرد.

٢- تطوير التعليم ذو المواصفات المدنية.

٣- تحسين وتطوير تعليم المرأة.

٤- السعي الحثيث في جعل الطلبة من حاملي الثقافة العلميّة الواسعة.

٥- الاهتمام بتحسين دروس التربية البدنيّة.

٦- إبراز الجوانب الجماليّة والثقافيّة للحضارة اليابانيّة.

٧- إصلاح التعليم المهنيّ وإبعاده عن النهج الذي كان قائماً قبل الحرب.

وقد تمّ توزيع دليل (التعليم الجديد) على المعلمين اليابانيين من أجل البدء في تنفيذ النظام التعليمي الجديد، والذي بدأ العمل به في عام ١٩٤٧[٢].

تُعدُّ إجراءات وزارة التعليم اليابانيّة بنشر دليل للتعليم وتوزيعه على الكوادر التدريسية خطوة موفقة بالاتجاه الصحيح، كونه سيُسهم في تسهيل المهام التعليميّة التي سوف تُكلف بها تلك الكوادر، وبخاصّة المعلمين الجدد الذين تنقصهم الخبرة الكافية،

---

(1) **Edward R. Beachamp, James M. Vardaman, Op.Cit., p. 8.**

(2) **Ministry of Education, Japan's Modern Educational System..., Pp. 159-160.**

فضلاً عن أنّ هذا الدليل التعليمي بشقيه النظري والعملي سيُبيّن بوضوح النقاط الأساسية المهمّة التي تهدف الوزارة تنفيذها، كما إنّه سيُلزم الكوادر التدريسية بتطبيقه كونه دليلاً رسمياً صادر من الجهة العليا المسؤولة عن التعليم.

خامساً: لجنة إصلاح التعليم

كان رئيس الوزراء اليابانيّ يوشيدا شيجروا[١] (Yoshida Shigeru) قد أصدر قراراً تمَّ بموجبه تشكيل لجنة إصلاح التعليم (كيويكو ساسهين لينكاي) (Kyoiku Sasshin Linkai) في العاشر من آب ١٩٤٦ وتكونت تلك اللجنة من رئيس ونائبين للرئيس مع خمسين عضواً، وقد سُمح بتعيين أعضاء مؤقتين آخرين في حالات استثنائية تفرضها متطلبات عمل اللجنة، وكان قد عُقد اجتماعها الأوّل في أيلول من عام ١٩٤٦، وحضره وزير الدولة شيديهارا كيجورو نيابة عن رئيس الوزراء، وذكر الوزير في الاجتماع (أنّ واحداً من الأسباب التي أدّت إلى هزيمة اليابان هي تلك الأخطاء التي

(١) يوشيدا شيجروا: ولد في مدينة يوكوساكا Yoksuka في ٢٢ كانون الثاني من عام ١٨٧٨، درس القانون في جامعة طوكيو وتخرج منها عام ١٩٠٦، عمل في العام نفسه في السلك الدبلوماسي، في عام ١٩٣٠ اعترض قادة الجيش على تعيينه وزيراً للخارجية، فُعين بدلاً عن ذلك سفيراً في ايطاليا، وفي عام ١٩٣٦ سفيراً في المملكة المتحدة حتى عام ١٩٣٨، إذ أُحيل بعدها على التقاعد، دعم فكرة زيادة النفوذ الياباني في الصين، ودعا إلى استقلال منشوريا ومنغوليا لاضعاف جمهورية الصين، كان يُعارض بشدة الحرب ضد الولايات المتحدة، حاول وبعلاقته مع الأمير فوميمار كونويه Fumimaro Konoe رئيس وزراء اليابان السابق من منع وقوع الحرب ضد الحلفاء وايجاد نهاية مبكرة لها، أُلقي القبض عليه في نيسان عام ١٩٤٥ وسُجن لمدة قصيرة بسبب علاقته مع كونويه، بعد استسلام اليابان انضم يوشيدا إلى الحزب الليبرالي الجديد الذي فاز بانتخابات عام ١٩٤٦، لكنه أُجتث بعد ذلك بحملة التطهير، بعد مدة قصيرة اختارت سلطة الاحتلال يوشيدا ليكون رئيساً للوزراء لما يتمتع من مواصفات كون لديه خبرة سياسية أكتسبها من عمله الدبلوماسي الطويل، فضلاً عن مواقفه المؤيدة للولايات المتحدة والمملكة المتحدة، شغل منصب الحكومة اليابانية خمس مرات، الأوّلى في ١٩٤٦/٦/٢٢ وحتّى ١٩٤٧/٦/٢٤، والثانية من ١٩٤٨/١١/١٥ وحتّى ١٩٤٩/٢/١٦، والمرة الثالثة من ١٩٤٩/٢/١٦ وحتّى ١٩٥٢/١١/٣٠، أمّا المرة الرابعة فكانت في ١٩٥٢/١١/٣٠ وحتّى ١٩٥٣/٦/٢١، والخامسة الأخيرة من ١٩٥٣/٩/٢١ وحتّى ١٩٥٤/١٢/١٠، توفي في تشرين الثاني من عام ١٩٦٧. للمزيد من التفاصيل عن يوشيدا يُنظر:

John W. Dower, Empire and Aftermath: Yoshida Shigeru and The Japanese Experience 1878-1954, Harvard College, (U.S.A.,1979).

شابت نظام التربية والتعليم، وإنّ الظروف الحالية في الإصلاح ستكون أصعب بكثير من الظروف التي مرت على اليابان في عصر ميجي؛ إذْ استطاع ذلك العصر من إعادة بناء نظامه التعليميّ من جديد)، وأضاف وزير الدولة (أنّ اليوم هو الإصلاح التعليميّ الوطني الثاني، وإنّ على اللجنة التركيز على المشكلات التربويّة والسعي إلى إيجاد الحلول السليمة لها من أجل بناء نظام تعليميّ جديد)(١).

كما تحدث في الإجتماع وزير التعليم تاناكا كوتارو(٢) (Tanaka Koturo)، وأشاد بعمل اللجنة وأكد أنّ أمامها فرصة تأريخية لكي تنجح في عملها، وبخاصّة وأنّها مدعومة من قبل الحكومة والقيادة العامّة، وليست هناك عواقب تواجه عملها؛ لذا عليها الاستفادة من هذه الميّزات لكي تعمل بكل استقلالية وتُحقق النتائج المرجوة منها، وحدد نائب وزير التربية والتعليم يامازاكي كيوسوك أمام لجنة إصلاح التعليم العديد من الأمور المهمّة التي هي بحاجة إلى علاج فوري ومنها:

١- أنْ يكون هناك قرار من اللجنة يُحدد فيه الوضع الذي ستكون عليه مدارس الشباب.

٢- تحديد عدد سنوات نظام التعليم الإلزامي.

٣- إنشاء نظام جديد متخصص في تدريب المعلمين من أجل رفع مستوى كفاءتهم التدريسيّة.

٤- إعادة النظر في رواتب المعلمين والعمل على تحسينها.

---

(1) Gary Tsuchimochi, Education Reform in Postwar Japan: The 1946 U.S. Education Mission, University of Tokyo Press, (Tokyo,1993);Naoko Kato, Op.Cit., p.23; Hajime Kimura, Yasuyuki Iwata, Op.Cit., p.25.

(٢) تاناكا كوتارو:ولد في ٢٥ تشرين الأول من عام ١٨٩٠ في مدينة كاجوشيما، أستاذ في القانون، تخرج من كلية الحقوق في الجامعة الأمبراطورية في طوكيو عام ١٩١٥، في عام ١٩١٩ ذهب إلى أوربا والولايات المتحدة الأميركية لغرض الدراسة، وبعد عودته في عام ١٩٢٣ أصبح أستاذاً في الجامعة الأمبراطورية في طوكيو، ثمّ عميداً لكلية الحقوق فيها عام ١٩٣٧، بعد الحرب العالمية الثانية شغل منصب المدير العام للتربية المدرسية في وزارة التعليم، وفي عام ١٩٤٦ شغل منصب وزير التعليم في حكومة يوشيدا الأولى، تولى رئاسة المحكمة العليا الثانية في عام ١٩٥٠، وخدم فيها لمدة عشر سنوات، حصل على جائزة الثقافة في عام ١٩٦٠، وعُينَ قاضياً في محكمة العدل الدولية في العام نفسه، توفي في ١ آذار من عام ١٩٧٤.

Portraits of Modern Japanese Historical Figures com, Tanaka Koturo.

٥- أنْ تكون هناك ضمانات مستقبليّة تحافظ على الوضع الإجتماعيّ العام الذي يعيشه المعلمون.

٦- التركيز على رفع المحتوى العلميّ للمناهج الدراسيّة[١].

٧- محاولة إيجاد سبل تكون كفيلة في إصلاح اللغة اليابانية والتخفيف من صعوبتها[٢].

٨- تطوير طرائق وأساليب التعليم وجعلها تواكب التطوّر العلمي الحاصل في الدول المتقدمة.

٩- إعادة تنظيم الهيكلية الإدارية للتعليم.

١٠- النظر في مسألة رفع مستوى الدعم المالي للنظام التعليميّ الجديد.

١١- إيضاح ما هو شكل التعليم المدني المراد تطبيقه.

١٢- الاهتمام بالتعليم الصحي وبتعليم التربية البدنية.

١٣- تطوير مناهج تعليم العلوم، وجعلها تواكب التطوّرات العلميّة الكبيرة الحاصلة في دول العالم المتقدمة[٣].

كان هناك تنسيق بيّن لجنة إصلاح التعليم وبيّن لجنتين أُخريين شُكلتا، الأوّلى من قبل الوزارات ذات العلاقة، والأخرى لجنة تتكون من عدة أطراف فيها ممثلين عن وزارة التعليم وعن القيادة العامّة ورئيس لجنة تطوير التعليم، وفي كانون الثاني من عام ١٩٤٦ قدمت لجنة إصلاح التعليم توصيات أوّليّة إلى رئيس الوزراء يوشيدا شيجروا في مسائل عدة من أهمها:

١- المسائل المتعلقة بمفهوم التعليم، وبالشكل الذي سيكون عليه القانون الأساسي للتعليم والمفروض إصداره مستقبلاً.

٢- الأمور المتعلقة بشكل النظام التعليميّ الجديد، والنموذج الأمثل الذي يجب أنّ يكون عليه النظام التعليميّ في المراحل الدراسية كافة.

٣- القضايا التي تخص مدارس التعليم الخاصّ الأهليّة، والقوانين والنظم التي تحتاجها تلك المدارس في عملها، كونها تُعد من المؤسسات المهمّة في النظام التعليميّ، وبخاصّة في مراحل الدراسة الثانوية والجامعية.

---

(1) **Ministry of Education, Japan's Modern Educational System..., p.159.**

(2) **Naoko Kato, Op.Cit., p.21.**

(3) **Tetsuya Kobayashi, Op.Cit., p.62.**

٤- المسائل المتعلقة بإعادة تنظيم الهيكل الإداري التعليميّ، وجعله يتناسب مع التغيّرات الكبيرة التي حدثت بعد انتهاء الحرب.

قدمت لجنة إصلاح التعليم توصياتها النهائية إلى المجلس المركزي للتعليم في تشرين الثاني عام ١٩٥١، وكانت اللجنة خلال مدّة عملها التي قاربت الست سنوات قد عقدت (١٤٢) إجتماعاً عاماً، وشكلت (٢١) لجنةً خاصّة، وقدمت توصيات بشأن (٣٥) مسألةً تُسن أمّا بقانون أو نظام، كما أنّها أعادة تسمية مجلس إصلاح التعليم المُشكل في حزيران عام ١٩٤٩ إلى تسميته بالمجلس المركزي للتعليم Central Council for Education في حزيران عام ١٩٥٢[١].

سادساً: الأمر الأمبراطوري ودستور اليابان عن التعليم

كانت الأوامر الأمبراطورية (شوكورئي) (Chokurei) هي التي تُنظم مبادئ التعليم في اليابان قبل الحرب العالميّة الثانية بدلاً من القوانين، وكان هناك ما عُرف ببراءة[٢] الأمبراطور (كيويكو ني كانسورو تشوكوغو) (Kyoiku Ni Kansuru Chokugo)، وحتّى الدستور اليابانيّ الذي كان في عصر ميجي، فإنّه لم يتضمن دلالات واضحة ومحددة عن التعليم، وكانت الإصلاحات الديمقراطية التي جاءت بعد الحرب العالميّة الثانية قد رفضت الكثير من القيّم والمفاهيم التي كانت موجودة في النظم التعليميّة القديمة، أمّا عامّة النّاس فكانت تُلاقي صعوبة في فهم واستيعاب الوضع الجديد، ولذلك فان الكثير من المربين والمثقفين اليابانيين وحتّى أولئك الذين عملوا مع البعثة الأميركية في اليابان كانوا قد نصحوا الحكومة بأنْ تكون هناك براءة جديدة تصدر من قبل الأمبراطور عن التعليم، لكن وزراء التعليم الثلاثة بعد الحرب أبي يوشيشيك، وتاناكا كوتارو، ومايدا

(١) Ministry of Education, Japan's Modern Educational System..., Pp. 159-160.

(٢) المقصود من براءة الأمبراطور هي أوامره أو حجته التي على اليابانيين الاقتداء بها، فكانوا قبل انتهاء الحرب يعتقدون انّه من سلالة الألهة التي يجب اطاعتها، لكن ذلك الاعتقاد تغيّر بعد ذلك، فعُد انساناً عادياً، رُفع عنه التقديس السابق، غير أنّه بقيّ في نظر اليابانيين يمثل رمزاً قومياً لهم.

تامون[١] (Maeda Tamon) قد تحفظوا على هذا الرأي خوفاً من أنْ تكون هناك تداعيات سلبية على التعليم كما حصل قبل ذلك في براءة الأمبراطور ميجي، ولذلك فإنّ وزارة التعليم تجنبت الخوض في تلك المسألة[٢]، علماً أنّ الأمبراطور هيروهيتو[٣] (Hirohito) قد تخلى عن فكرة ألوهيته وعن مظاهر التبجيل والتقديس التي كانت سائدة سابقاً في خطابه السنوي الذي ألقاه أمام الشعب اليابانيّ عند رأس السنة الميلاديّة لعام ١٩٤٦[٤].

في تشرين أول ١٩٤٦ أصدرت وزارة التعليم إشعاراً أكدتْ فيه أنّه تمَّ التخلي عن الاعتقاد القديم الذي كان سائداً بأنّ براءة الأمبراطور هي التي تضع المبادئ والأسس

---

(١) مايدا تامون: ولد في ١١ آيار من عام ١٨٨٤ في مدينة أوسكا، كان سياسياً يابانياً ومسؤولاً حكومياً خلال عصر تايشو وعصر شوا، شغل منصب مندوب اليابان لدى منظمة العمل الدولية في عام ١٩٢٣، ثمّ مديراً للمركز الثقافي الياباني في نيويورك بين عامي ١٩٣٨-١٩٤١، أصبح وزيراً للتعليم في حكومة شيدهارا كيجيورو بين عامي ١٩٤٥-١٩٤٦، كتب الأعلان الأمبراطوري الذي تخلى به الأمبراطور عن الألوهية، تحوّل مايدا إلى المسيحية ، وتوفي في ٤ حزيران من عام ١٩٦٢.

Louis Frederic, Japan Encyclopedia, Harvard University Press, (N.,P,N.D), p.600.

(2) Yoko Thakur, History Textbook Reform in Allied Occupied Japan, 1945-52, History of Education Quarterly, Vol. 35, No.3,(1995), Pp.261-278.

(٣) الأمبراطور هيروهيتو: ولد في طوكيو عام ١٩٠١، درس العلوم العسكرية، وسافر إلى دول الغرب للإطلاع على الثقافة الغربية، أصبح ولياً للعهد في عام ١٩٢٢بعد وفاة والده الأمير يوشيهيتو (Yoshihito)، تعرض لمحاولة اغتيال عام ١٩٢٣ من أحد الشيوعيين لكنه نجا منها، تزوج من الأميرة ناجاكو كوني (Nagako Kuni) عام ١٩٢٤، أصبح إمبراطوراً في عام ١٩٢٦، استمر إمبراطوراً لليابان حتّى توفي في عام ١٩٨٩ وهي أطول مدّة حكم لأمبراطور في تاريخ اليابان، كان هيروهيتو يتمتع بسلطات واسعة قبل أحتلال اليابان ١٩٤٥، لكن سلطات الأحتلال الأميركي جردته من جميع هذه السلطات وجعلت منه رمزاً للبلاد فقط، توفي نتيجة اصابته بمرض السرطان. للمزيد يُنظر:

Stephen S. Large, Emperor Hirohito and Showa Japan: A Political Biography, Routledge Press,(New York,1992); Carol Gluck, Stephen R. Graubard, Showa the Japan of Hirohito,(New York,1992).

(٤) خالد عبد نمال الدليمي، المصدر السابق، ص ٥٣٢؛

Yoshiko Nazaki, Op.Cit., p.2.

التي يُبنى عليها نظام التعليم[١]، وتمَّ إبلاغ المعلمين بأنْ يتحملوا مسؤولياتهم الجديدة، وأنْ تكون إرشاداتهم لطلبتهم في مناهج الدين والفلسفة والأخلاق منبثقة من النظرة العامّة والمشتركة لشعوب الأرض كافة، وبعد الانتهاء من مسألة براءة الأمبراطور، فإنّ اللمسات الأخيرة على فقرات إصلاح التعليم في الدستور الياباني الجديد كانت قد وضعت، وتمَّ عرض مسودة الدستور بعد ذلك على البرلمان الأمبراطوريّ في السابع من تشرين أوّل من عام ١٩٤٦، وتمت المصادقة عليه في الثالث من تشرين ثاني عام ١٩٤٦[٢]، ووضع حيز التنفيذ في الثالث من آيار ١٩٤٧، وتألف الدستور الجديد من مقدّمة ثمّ (١١) فصلاً، تُشكل معاً (١٠٣) مادةً، وكانت المادة (٩) من الدستور أكدت على ضرورة التزام اليابان بالسلام وترك طريق الحرب كأسلوب في علاقاتها الدوليّة[٣]، وفي المادة (١١) منه كُفلت الحقوق العامّة للشعب اليابانيّ، أمّا المادة (١٤) فأكدت على أنّ كلّ المواطنين اليابانيين هم سواسية أمام القانون لا فرق لأحد منهم على أحد، كما ركزت المادة (١٩) على حرية الفكر وأنْ لا يكون هناك أيّ تقييد أو تكبيل للاراء والأفكار، وتناولت المادة (٢٠) حرية الأديان والمعتقدات، وأنّه لا يحق لأيّ

---

(1) Ronald S. Anderson, Japan: Three Epochs of Modern Education...,p.27.

(2) Ministry of Education, Educational Laws and Regulation in Japan: The Constitution of Japan and The Fundamental of Education,(Tokyo,1955), Series 1, Pp. 10-11.

(٣) يؤكد الصحفي الأميركي مارك جين (Mark Jane) في مذكراته التي كتبها بعنوان (مذكرات اليابان)، إنّ الدستور الجديد تمّ صياغته في الدائرة الحكومية التابعة للقيادة العسكرية العليا لسلطة الأحتلال، ويُضيف قائلاً: (إنّ هناك دلائل قوية تُشير إلى أنّ الجنرال ماك آرثر هو الذي صاغ بنفسه الفقرة التي نصت على نبذ اليابان للحرب والتسليح)، وعن هذا الموضوع رد ماك آرثر في مذكراته بما يلي:لله هناك نقداً وجه لي بين الحين والحين من هؤلاء الذين لا يعرفون الحقيقة، وهي أنني وبأمر شخصي أجبرت اليابان على قبول الفقرة الخاصّة بنبذ الحرب، والحقيقة هي كما يلي: في يوم ٢٤ كانون أوّل عام ١٩٤٦ زارني رئيس الوزراء الياباني شيدهارا، وبعد تردده للحظة قال مقترحاً (عند كتابة الدستور الجديد أضف إليه فقرة (نبذ الحرب)، وفي تلك الفقرة أيضاً أُريد إقراراً أنّ على اليابان عدم امتلاك انظمة حربية على الاطلاق)، فتملكتني الدهشة إلى ابعد حد وقلت: إنّ حلم حياتي هو إلغاء الحرب كوسيلة تُعد متأخرة عن العصر لحل المشكلات الدولية، وقد اندهش إليه شيدهارا عندما حدثته في مثل هذا الأمر، ويبدو أنّه من فرط اندهاشه كان مفعماً بالاحاسيس، وعند خروجه من مكتبي قال لي وهو يلتفت لي والدموع تبلل وجهه، ربما يهزأ العالم منا ويعدنا خياليين وغير واقعيين، ولكن بعد مائة عام سوف يُقال عنا أننا أنبياء. هشام عبد الرؤوف، المصدر السابق، ص٢٥٥-٢٥٦.

مؤسسة دينيّة أنْ تُجبر أيّ شخص على إعتناق دينها أو مشاركته في طقوسها[١] ، وأنّه لا يسمح للدولة بدعم تلك المؤسسات الدينيّة مالياً، ولا يسمح لها أيضاً بإقامة أنشطة دينيّة وتعليميّة، ولا مشاركة لها في الحياة السياسيّة[٢] .

كانت المواد التي تخص التعليم تمثل جزءً مهماً من الفصل الثالث من الدستور الجديد وكانت بعنوان (حقوق وواجبات الشعب Rights and Duties of the People), وتضمنت المادة (٢٦) من الدستور وهي الاهم في ما يتعلق بالتعليم الأمور التالية:

١- إنّ جميع اليابانيين لهم الحق في الحصول على التعليم على قدم المساواة وحسب قدراتهم[٣] .

٢- على الدولة أن تُوفر الحماية الكافية للفتيان والفتيات في إكمال تعليمهم الأوّلي، بل إنّ الأمر أكثر من ذلك؛ إذْ جُعل التعليم في تلك المرحلة إلزامياً ومجانياً، وبذلك تمّ الاعتراف بالتعليم كونه واحداً من حقوق الإنسان الأساسيّة للشعب اليابانيّ، وقد مهد ذلك إلى إنشاء نظام تعليميّ جديد من خلال إجراءات تشريعيّة قانونيّة[٤] .

---

(١) كانت للأمبراطور مكانة مقدسة استمدت منه الدولة ومؤسساتها جميع السلطات، فأنهى دستور عام ١٩٤٧ هذه الصفة بجعله السلطات مستمدة من الشعب، وبرفع الدين من الدستور، بحيث لم تكن هناك ديانة رسميّة للدولة اليابانيّة، مع اعطاء الحرية للشعب بممارسة طقوسه واعرافه وفقاً للديانات المتنوعة بطوائفها، والسماح لجميع الاقليات والاعراق بممارسة طقوسهم الدينية بحرية، مع منع المؤسسات السياسية ممثلة بالسلطات الثلاثة: التنفيذية والتشريعية والقضائية من التدخل في المسائل الدينيّة. محمود عبدالواحد محمود، التجربة اليابانية، رؤية عراقية، بيت الحكمة، (بغداد،٢٠١٠)، ص٣٤-٣٥.

(٢) كاظم هيلان محسن، بواكير تجربة التحديث اليابانية المعاصرة في عهد الاحتلال الأميركي؛ منتهى طالب سلمان، دراسات وثائقية في تاريخ اليابان الحديث والمعاصر...، ص١٠٢-١٠٣؛

Edward R. Beachamp, James M. Vardaman, Op.Cit., Pp. 95-97.

(٣) ابراهيم الشبلي، التعليم في اليابان، قسم التوثيق والدراسات، وزارة التربية، (بغداد،١٩٧٣)، ص٢؛ محمود رجب، التعليم في دول لعالم استثمار ومال، دار الانجلو، (القاهرة، ٢٠٠١)، ص٢٥؛

Yasuhiro Nemoto, The Japanese Education System, University Publishers, (Florida, 1999), p.13; Tetsuya Kobayashi, Op.Cit., p.55; Rita Elaine Silver, And others, Op.Cit.,p.84.

(4)Akito Okada, Education Reform and Equal Opportunity in Japan, Journal of International and Comparative Education, Volume 1, Issue 2, 2012, Pp.119-120; Ministry of Education, Educational Laws and Regulation in Japan..., Series1, p.11.

سابعاً: قانون التعليم المدرسي رقم (٢٦)

أصدر البرلمان اليابانيّ قانون التعليم المدرسي (كاكو كيويكو هو) (Kakko Kyoiku Ho) رقم (٢٦) في التاسع والعشرين من آذار عام ١٩٤٧، وتضمن فصول عدة؛ إذْ تناول الفصل الأوّل اللائحة العامّة، وأشار في مادته الأوّلى إلى أنّ المدارس المنصوص عليها في هذا القانون هي المدارس الأبتدائية والمدارس المتوسطة والمدارس الثانوية والجامعات والمدارس المهنيّة العليا ومدارس المكفوفين ومدارس الصم والمدارس الخاصّة بالمعاقين ورياض الأطفال، وفي المادة الثانية بيّن القانون أنّ الجهات التي يحق لها تأسيس المدارس هي الدولة والهيئات العامّة في المحافظات والأشخاص الذين يحملون صفة اعتبارية حسب مقتضيات هذا القانون، وأمّا المادة السادسة فتطرقت إلى أنّه سيتم جمع الرسوم الدراسية في المدارس باستثناء تلك المدارس المشمولة بنظام التعليم الإلزامي كالمدارس الأبتدائية والمدارس المتوسطة، وكذلك شمل الاستثناء مدارس المكفوفين ومدارس الصم ومدارس ذوي الاحتياجات الخاصّة، وأكد القانون في مادته العاشرة أنّه على المدارس الخاصّة إبلاغ السلطات العليا عند تعينها مدراء لمدارسهم، وتناولت المادة الحادي عشرة مسألة عقوبة التلاميذ؛ إذ أجازت لمدراء المدارس والمعلمين معاقبة التلاميذ والطلبة عند الضرورة ووفق القوانين الصادرة من الجهات المختصة بشرط أنْ لا تكون العقوبة جسدية[(١)].

كان الفصل الثاني من قانون التعليم المدرسي قد خُصص للمدارس الأبتدائية، وتطرقت مواده إلى الأمور التالية:

١- المادة (١٩): تكون الدراسة في المدارس الأبتدائية لمدّة ست سنوات[(٢)].

٢- المادة (٢٠): المناهج الدراسيّة التي يتم تطبيقها في المدارس هي تلك التي حصلت على موافقة وزير التعليم، ومنها الكتب المنشورة بموافقة الوزارة.

٣- المادة (٢٢): التشديد على أولياء أمور التلاميذ بوجوب إرسال أبنائهم إلى المدارس الأبتدائية وأقسام المكفوفين والصم وذوي الاحتياجات الخاصّة[(١)] عند العام الدراسي الذي بلغ فيه الطفل السادسة من العمر وحتّى إكمالهم سن الثانية عشر.

---

(1) Yasuhiro Nemoto, Op.Cit., p.11; Edward R. Beachamp, James M. Vardaman, Op.Cit., p.101.

(2) Rita Elaine Silver, And others, Op.Cit., p.83; Taro Numano, Primary Schools in Japan, p.6.

٤- المادة (٢٣): يُعفى أولياء الأمور من وجوب إرسال أبنائهم إلى المدارس؛ إذا كانت هناك أسباب مقبولة مثل نقص في نمو أجسام أبنائهم أو غيرها من الأمراض الأُخر، وفي حينها بالإمكان درء العقوبات عنهم، على أن يكون مجلس التعليم في المدينة أو البلدة أو القرية هو الذي سمح بتأجيل التزاماتهم أو إعفائهم.
٥- المادة (٢٥): على المسؤولين القائمين على إدارة المدينة أو البلدة أو القرية تقديم المساعدات المالية إلى الأطفال الذين يُلاقون صعوبة في الالتحاق بالمدارس.
٧- المادة (٢٦): يحق لمجلس التعليم في المدينة أو البلدة أو القرية إيقاف دوام التلاميذ المشاغبين وأصحاب السلوك السيء بسبب أذاهم التلاميذ الآخرين.

أمّا الفصل الثالث من قانون التعليم المدرسي رقم (٢٦) فتناول المواد المتعلقة بالمدارس المتوسطة من أهمها ما يلي:
١- المادة (٣٧): تكون مدّة الدراسة في المدارس المتوسطة ثلاث سنوات إلزامية، مكملة للسنوات الإلزامية الست في المرحلة الأبتدائية، وتكون بذلك الدراسة الإلزامية لمدّة تسع سنوات[٢].
٢- المادة (٣٩): أولياء أمور الطلبة مُلزمون في إرسال أبنائهم إلى المدارس المتوسطة أو قسم المرحلة الثانوية لمدارس المكفوفين ومدارس الصم وذوي الاحتياجات الخاصّة بعد الانتهاء من مرحلة المدرسة الأبتدائية وحتّى يصل إلى عمر (١٥) سنة.

كان الفصل الرابع من القانون قد تطرق إلى الأمور المتعلقة بالتعليم في المدارس الثانوي من أهمها:
١- المادة (٤٤): بالإمكان أنْ يكون الدوام في المدارس الثانوية دواماً جزئياً، فضلاً عن الدوام الكامل، وبمقدور بعض المدارس أنْ يكون فيها الدوام جزئياً فقط.
٢- المادة (٤٥): بالإمكان أنْ يكون هناك دوام بطريقة المراسلة في المدارس الثانوية، فضلاً عن دورات الدوام الكامل والدوام الجزئي، وبمقدور بعض المدارس أنْ تختار الدوام بالمراسلة فقط.
٣- المادة (٤٦): مدة الدوام الكامل هي ثلاث سنوات، أمّا الدوام الجزئي ودوام المراسلة فمدته تصل إلى أربع سنوات[١].

---

(١) كانت هناك أقسام في داخل المدارس الاعتيادية تم فتحها للمكفوفين والصم وذوي الاحتياجات الخاصّة، فضلاً عن المدارس الخاصّة بهذه الفئات التي أنشأتها وزارة التعليم خلال هذه المدّة.

(٢) Julian Dierks, Op.Cit., p.115; Yasuhiro Nemoto, Op.Cit., p.11.

أهتم الفصل الخامس من قانون التعليم المدرسي بالمسائل المتعلقة بالتعليم الجامعيّ والعالي، وكانت أهم مواده ما يلي:

١- المادة (٥٢): الجامعة مركز التعلّم، وتهدف إلى تعليم الفنون التقنية ومواصلة دراسات التعليم العالي، وإعطاء قدرة وسعة لتطوير الفكر الثقافي والقدرات العلميّة.

٢- بالإمكان أنْ يكون دوام بعض الكلّيات مساءاً، وبالإمكان أيضاً أنْ تكون دراسة الطلبة عن طريق المراسلة.

٣- المادة (٥٥): مدّة الدوام في الجامعات أربع سنوات أو أكثر، وكلّيات الطب وطب الأسنان لا تكون مدة الدراسة فيها أقل من ست سنوات[٢].

٤- المادة (٥٧): الجامعة هي المسؤولة عن وضع مقررات الدراسات العليا والدورات الخاصّة.

٥- المادة (٦١): تكون للجامعات معاهد ومراكز بحوث خاصّة بها من أجل رفع مستوى تصنيفها العلميّ.

٦- المادة (٦٢): بالإمكان أنْ تكون للجامعات كلّيات متخصصة في الدراسات العليا.

٧- المادة (٦٤): الجامعات الحكومية والكلّيات الخاصّة جميعها تحت الولاية القضائية لوزير التعليم[٣].

تناول الفصل السادس من قانون التعليم المدرسي مسائل تعليم المعاقين، ومن أهم مواده القانونية هي:

١- المادة (٧١): تكون مدارس المكفوفين ومدارس الصم ومدارس ذوي الاحتياجات الخاصّة للمتخلفين عقلياً وجسدياً بنفس مستوى ودرجة المدارس الأبتدائية والمتوسطة والثانوية[٤].

٢- المادة (٧٣): في ظروف خاصّة يكون هناك راتب تقاعدي لطلاب مدارس المكفوفين ومدارس الصم.

---

(1) Edward R. Beachamp, James M. Vardaman, Op.Cit., p. 104.

(2) Rita Elaine Silver, And others, Op.Cit.,Pp.83-84; Ronald S. Anderson, Japan: Three Epochs of Modern Education, p. 131.

(3) Edward R. Beachamp, James M. Vardaman, Op.Cit.,Pp. 105-106.

(4) Yoshiro Nemoto, Op.Cit., p.24.

٣- المادة (٧٥): تكون هناك فصول خاصّة في المدارس الأبتدائية والمتوسطة والثانوية للأطفال الضعفاء جسدياً وعقلياً ولضعيفي البصر وضعيفي السمع، على أنْ تكون لهم رعايّة طبية خاصّة، وأنْ يوفر لهم الكادر التدريسي الخاصّ بهم[1]، وأمّا الفصل السابع من القانون فتطرق إلى مدارس رياض الأطفال؛ إذ أكد في مادته الثمانون أنّ العمر الذي يُسمح به لدخول الأطفال إلى تلك المدارس هو من عمر ثلاث سنوات وحتّى عمر الست سنوات[2].

من خلال قراءة الباحث لمواد قانون التعليم المدرسي ذي الرقم (٢٦) - المذكور أعلاه — وجَدَ أنّ القانون قد تضمن أغلب الأمور المهمّة التي احتاجها التعليم في اليابان خلال تلك المرحلة الجديدة التي جاءت بعد حرب عالميّة، وأنّه أسس بمواده لنظام تعليميّ فيه الكثير من التماثل مع النظام التعليم الأميركي حينذاك، الذي كان يُعد النظام التعليميّ الأوّل في العالم وقتذاك، وأنّ القانون المدرسي كانت فيه مواد مهمّة أضفت على التعليم الياباني شيئا من التميز من أهمها:

١- تطبيق نظام مجانية وإلزامية التعليم في المدارس الأبتدائية والمتوسطة، ووضع القوانين الصارمة التي تُجبر أولياء الأمور على أرسال أبنائهم إلى المدارس المذكورة.

٢- منح مساعدات مالية للطلبة الذين يُلاقون صعوبة في التحاقهم بالمدارس بسبب ظروفهم القاهرة، التي منها صعوبة العيش وفقدان المال الكافي لمستلزمات الدراسة.

٣- حدد القانون رواتبا تقاعدية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصّة من شريحة المكفوفين والصم ممن لديهم ظروف خاصّة؛ وبذلك ضمن لهذه الفئات حياة مطمئنة، بعدما كانت المخاوف تراودهم عن شكل حياتهم المستقبلية.

٤- إنّ القانون قد أجاز عقوبة الطالب أثناء دراسته، ولكنه شرط أنْ لا تكون تلك العقوبة جسدية كما كانت سائدة في السنوات السابقة قبل انتهاء الحرب.

أما الأمور التي أعتقد الباحث أنَّ القانون لم يكن فيها موفقاً فهي:

١- إلغاء مجانية التعليم بعد الانتهاء من مرحلة التعليم الإلزامي في المدارس الأبتدائية والمتوسطة، وذلك من خلال فرض رسوم مالية على طلبة المدارس الثانوية والجامعات؛ إذ كان على الدولة اليابانيّة وأيّة دولة متمكنة أخرى أنْ تضمن حق المواطنين في مجانية

---

(1) Taro Numano, Special Needs Education in Japan, p.3.

(2) Edward R. Beachamp, James M. Vardaman, Op.Cit., Pp. 106-107.

التعليم وحتى انتهاء الطالب من دراسته الجامعيّة، وإنْ كلفها ذلك الكثير من الأموال، لأنّ مجانية التعليم حق ضمنته المادة رقم (٢٦) من الدستور اليابانيّ، والتي كفلت حق المواطنين اليابانيين في الحصول على التعليم[1]، وبعكس ذلك فإنّ الطبقة الفقيرة هي وحدها التي ستُلاقي صعوبة مادية في إرسال أبنائها إلى المدارس الثانوية والجامعات، وهذا مخالف تماماً لمنهج العدالة بيّن المواطنين.

٢- إنّ التعليم بدوام جزئي أو عن طريق المراسلة سيُضعف المستوى التعليميّ في البلد الذي انتهج هذا النظام؛ بسبب أنّ شهادات تلك الدراسات لا ترقى في مستواها إلى شهادات الدوام الكامل بأيّ حال من الأحوال، على الرغم من أنّها في نهاية المطاف تُعد معادلة لها، وللمحافظة على المعايير العلميّة فُضل أنْ لا يُرخص هذان النوعان من التعليم إلا لبعض الشرائح المحدودة في المجتمع، كالمعاقين وذوي الاحتياجات الخاصّة وغيرهم من الأشخاص المرضى المصابين بأمراض خطيرة أو مزمنة، أو منْ لاقى صعوبة في الاستمرار بالدوام الكامل لأسباب خارجة عن قدرته.

ثامناً: قانون التعليم الأساسيّ رقم (٢٥)

لقد وضِعتْ السياسة التعليميّة لوزارة التعليم اليابانيّة، وتوصيات بعثة التعليم الأميركيّة إلى اليابان، ومقترحات لجنة إصلاح التعليم[2]، فضلاً عن أفكار بعض التربويّين اليابانيّين الليبراليّين في مسودة مقترح قانون باسم: القانون الأساسيّ للتعليم (كيويكو كيهون هو) (Kyoiku Kihon Ho) رقم (٢٥)[3]، وقُدم إلى مجلس النواب الأمبراطوري في آذار من عام ١٩٤٧[4]، وتمّ مناقشة المسودة، ومن ثمّ التصويت عليها في الحادي والثلاثين من آذار من عام ١٩٤٧، وبعد المصادقة على القانون الأساسي

(1) Rita Elaine Silver, And others, Op.Cit.,p.84; Ministry of Education, Japan's Modern Educational System...,Pp. 161-162.

(2) Ronald S. Anderson, Japan: Three Epochs of Modern Education..., p. 27.

(3) Ministry of Education, Progress of Education Reform in Japan, (Tokyo,1950), p. 10; Hajime Kimura, Yasuyuki Iwata, Op.Cit., p.25.

(4) Yasuhiro Nemoto,Op.Cit., p.13.

للتعليم (٢٥) The Fundamental Law of Education No.25 من قبل البرلمان الأمبراطوري وضع ذلك القانون حيز التنفيذ في الأوّل من نيسان من العام نفسه[١]، وقد احتوى على المبادئ والأسس التعليميّة التي أشار إليها الدستور، وتألف من ديباجة بينت أهداف القانون مع أحدى عشرة مادة، وكانت كثيراً من مواده القانونية قد اتفقت مع قانون التعليم المدرسي رقم (٢٦) الذي كان قد تمت المصادقة عليه في البرلمان قبل يومين من تاريخ المصادقة على القانون الأساسيّ للتعليم[٢].

كان القانون قد أكد في مواده الأوّلى على أهداف ومبادئ التعليم في العصر الديمقراطي الجديد، وعلى ضرورة إيجاد فرص متكافئة للتعليم بيّن أفراد الشعب اليابانيّ[٣]، وأنْ يكون التعليم الإلزامي لمدّة تسع سنوات يشمل المدارس الأبتدائية والمدارس المتوسطة[٤]، وفي مادته الخامسة أجاز القانون التعليم المختلط بيّن الجنسين في كلّ المراحل الدراسية[٥]، وأكد على ضرورة أنْ يكون هناك احترام متبادل بيّن الرجل والمرأة في مجالات التعليم كافة[٦]، وكانت الميزة الأبرز في القانون هي توحيد النظام المدرسي بأكمله من رياض الأطفال إلى مستوى الجامعات في ظلّ نظام واحد،

---

(١) الأمر الايجابي الذي بالإمكان ملاحظته، أنّه ليس هناك تأخير في تنفيذ القوانين بعد تشريعها، إذ تُنفذ في اليوم التالي مباشرة.

Yoshiko Nozoki, Op.Cit., p.10.

(٢) إنّ مقترح قانون التعليم الأساسي بالرقم (٢٥) كان أسبق في الإعداد من مقترح قانون التعليم المدرسي بالرقم (٢٦) عند تقديمه إلى البرلمان اليابانيّ، لكن ظروف التصويت التي كانت سائدة في البرلمان جعلته يأتي لاحقاً، فتمَّ التصويت عليه في ٣١ آذار عام ١٩٤٧، بينما صوت على قانون التعليم المدرسي بالرقم (٢٦) في ٢٩ آذار من عام ١٩٤٧، أيّ بفارق يومين فقط،

Tetsuya Kobayashi, Op.Cit., p. 56; Julian Dierks, Op.Cit., p.115.

(٣) عبد اللطيف بن حسن فرج، نظم التربية والتعليم في العالم، ط٢، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، (عمان، ٢٠١٠)، ص٢٢١.

(4) Akito Okada, Op.Cit., p.118; Edward R. Beauchamp, Windows on Japan Education, p.31; Rita Elaine Silver, And others, Op.Cit.,p.84.

(٥) هشام عبد الرؤوف حسن، المصدر السابق، ص٢٦٢؛

Nancy E. Sato, Op.Cit., p.25.

(6) Ministry of Education, Progress, of Education Reform in Japan, p. 25.

فتحددت بموجبه المرحلة الأبتدائية بست سنوات، والمتوسطة بثلاث سنوات، والثانوية بثلاث سنوات، والجامعية بأربع سنوات(١)، وعُدَّت تلك الخطوات مدخلاً لإصلاح نظام التعليم بهدف رفع مستواه، وبذلك أصبح النظام التعليميّ الجديد في اليابان على صيغة (٦-٣-٣-٤)، كما أعطى القانون الحق لكلّ من تخرج من المدارس الثانوية الدخول إلى الجامعة، ولذا حصل توسع كبير في الجامعات اليابانيّة من أجل استيعاب أعداد الطلبة المتخرجين من الثانويات(٢).

اهتمت مادة قانون التعليم الأساسيّ السابعة بالتعليم الاجتماعيّ أو تعليم الكبار، وأجازت استخدام المؤسسات التربويّة والمكتبات والمتاحف والقاعات العامّة لتشجيع وإنجاح هذا النوع من التعليم، ومَنعتْ مادة القانون الثامنة استغلال التعليم في المجالات السياسيّة، فحضرت الأنشطة الحزبية داخل المدارس والجامعات، وفي المادة التاسعة، فإنّ القانون أكد على ضرورة نشر ثقافة التسامح الدينيّ في المجتمع وبيّن الطلبة، ومنع التعليم المذهبي وعدم الترويج لأيّ دين كان، وفي المادة العاشرة منع القانون التدخل في عمل إدارات المدارس، وبالوقت نفسه مُنعت تلك الإدارات من أنّ تكون مستقلة بقراراتها وبعيدة عن سياسة الدولة التعليميّة، كما أنّ القانون خطى خطوة مهمّة بإلغاء مدارس الشباب التي كانت قد تأسست في زمن الحرب، وسُمح للطلبة بالدوام الجزئي حتّى سن التاسعة عشر من العمر(٣).

يمكن القول أنَّ قانون التعليم الأساسي ذو الرقم (٢٥) جاء ليضع الأهداف الرئيسية للتعليم في اليابان(٤)، ويلغي بذلك الأهداف الخاطئة التي كانت سائدة في التعليم خلال الحرب وقبلها، والتي كانت قد أدخلتها تلك السياسات الحكومية المبنية على التطرف القوميّ والنزعة العسكريّة العدوانيّة، فضلاً عن أنّ القانون صدر في

---

(١) نجم الثاقب خان، المصدر السابق، ص٦١-٦٢؛

Akito Okada, Op.Cit., p.18.

(٢) مسعود ضاهر، النهضة اليابانية المعاصرة، الدروس المستفادة عربياً...، ص١٤٢؛

Yasuhiro Nemoto, Op.Cit., p.12; Nancy E. Sato, Op.Cit., p.25.

(3)Edward R. Beachamp, James M. Vardaman, Op.Cit., Pp.110-111; Tetsuya Kobayashi, Op.Cit., p. 56.

(٤) للتوّسع في معرفة مواد القانون، يُنظر الملحق رقم (١).

ظروف صعبة وقاسية مر بها المجتمع اليابانيّ بعد انتهاء الحرب؛ إذ كانت أثار الدمار والخراب منتشرة في كلّ مكان، والمجتمع لا زال بعد لم يتعافَ من قوة الصدمة وذل الهزيمة؛ لذا كانت أهداف القانون بحاجة إلى وقت حتّى بالإمكان أنْ يُبان تأثيرها على التعليم المراد تطبيقه في يابان ما بعد الحرب.

تاسعاً: إصلاح نظام التعليم الإداري وقانون مجلس التعليم رقم (١٧٠)

إنَّ الرفض الذي كان قد قابل مقترح وزارة التعليم ومقترح القيادة العامّة في إنشاء هيكليّة إداريّة جديدة للتعليم من قبل عدة فئات تربويّة، دفع بلجنة إصلاح التعليم إلى تقديم اقتراح في كانون أوّل من عام ١٩٤٦ كان بمثابة خطة لتنظيم الإدارة التعليميّة، تضمن أموراً عدة منها:

١- أنْ يكون هناك مجلس للتعليم في كلّ بلدة أو محافظة، على أنْ تكون تلك المجالس مُنتخبة وهي المسؤولة عن القرارات المتعلقة بالتعليم.

٢- في حالة عدم إجراء انتخابات حرة، يتمّ تعيين أعضاء تلك المجالس بالتنسيق بيّن وزارة التعليم والمجالس المحلية في البلدة أو المحافظة لحين إجرائها.

٣- ينتخب أعضاء المجالس التعليميّة رئيساً للمجلس من بيّن أعضاءه[١].

وفي ضوء هذا الاقتراح وضعت وزارة التعليم مشروع قانون لهذا الغرض، ولكن القيادة العامّة رفضت ذلك المشروع بشدة؛ بسبب ما ورد في بعض بنوده، وأمرت أنْ يكون انتخاب تلك المجالس من قبل الناخبين بطريقة الاقتراع المباشر وعلى نفس صيغة النموذج الأميركي، على أنْ تتألف هذه المجالس من أشخاص هم خارج المجال التعليميّ ولديهم الصلاحيات الكافية على الأمور التعليميّة كافة، وقد حصل اعترض من بعض المختصين اليابانيين في مجال التعليم على تلك الأوامر بحجة أنّ النموذج الأميركي لا يتناسب مع الظروف التي يمر بها اليابان[٢].

وعلى الرغم من تلك الاعتراضات حوّل طبيعة مجالس التعليم، فقد صدر قانون مجلس التعليم (كيويكو إينكاي هو) (Kyoiku Iinkai Ho) رقم (١٧٠) في الخامس

---

(1) Ministry of Education, Japan's Modern Educational System..., p.174.

(2) Julian Dierks, Op.Cit.,p.115; Yasuo Saito, Education Administration in Japan, Pp.5-6.

عشر من تموز من عام ١٩٤٨، وكان الفصل الأوّل منه قد تضمن أحكاماً عامّة تهدف إلى تحقيق أهداف التعليم الأساسيّة، أمّا الفصل الثاني من قانون مجلس التعليم رقم (١٧٠) The Board of Education Law No.(170) فتضمن مواداً قانونية نضمت كيفية عمل المجلس والتي منها ما يلي:

المادة (٧): تتألف مجالس التعليم في المحافظات من سبعة أعضاء والمجالس المحلية في الأقضية من خمسة أعضاء، ويتم انتخاب تلك المجالس بطريقة الاقتراع المباشر، على أن يكونوا من خارج الوسط التعليميّ[١].

المادة (٨): مدة عمل أعضاء مجلس التعليم أربع سنوات، يُمنع بعدها تجديد عضويتهم عند انتهاء تلك المدّة.

المادة (١١): الحكومات المحلية هي المسؤولة عن دفع أجور مؤقتة إلى أعضاء المجالس التعليميّة، على أنْ لا تُبدل تلك الأجور لرواتب ثابتة.

المادة (٤١): يتم تعيين المدير العام للتربية من خلال مجلس التعليم في تلك المنطقة، بشرط أنْ تكون لديه شهادات المؤسسات التعليميّة وحسب ما حدده القانون من شهادة.

المادة (٤١): مدّة عمل مدير عام التربية هي أربع سنوات، لا يجوز بعدها توليته مرة أخرى[٢].

أمّا الفصل الثالث من قانون مجلس التعليم رقم (١٧٠) فقد تناول صلاحيات وواجبات مجالس التعليم، فالمادة (٤٨) منه نصت على سيطرة مجالس التعليم في المحافظات على المؤسسات التعليميّة الحكوميّة والخاصّة فيها كافة[٣]، كما تطرقت المادة (٤٩) إلى الواجبات التي على المجلس القيام بها والتي منها:

١- مراقبة المؤسسات التعليميّة في المحافظة أو البلدة وتأسيس المدارس وإمكانية إلغائها.

٢- متابعة المناهج الدراسية وإمكانية معالجة الخلل فيها أو تعديلها.

٣- اختيار الكتب المدرسية، على أن يكون ذلك الاختيار وفقاً لمعايير وزارة التعليم.

---

(1) **Yasuo Saito, Education Administration in Japan, National Institute for Educational Policy Research, (Tokyo,N.D.), p.5.**

(2) **Ronald S. Anderson, Japan: Three Epochs of Modern Education..., p.182.**

(3) **Julian Dierks, Op.Cit., p.115.**

٤- الإشراف على التعليم الاجتماعيّ وتعليم الكبار.

ومن الصلاحيات والمسؤوليات الأُخر التي أُعطيت لمجالس التعليم هي:

١- إصدار الشهادات لمدراء التعليم ومدراء المدارس الوطنيّة والعامّة والمعلمين.

٢- إعطاء المشورة الفنيّة والمهنيّة لمجلس التعليم المحليّ[(١)].

كانت انتخابات مجالس التعليم التي جرت في عام ١٩٤٨ قد شهدت تمثيلاً كبيراً للمعلمين فيها، على الرغم من أنّ القانون اشترط أنْ يكون المرشحون من خارج الوسط التعليميّ، وهذا يعني فوز لمرشحي اتحاد المعلمين في تلك المجالس، كون الاتحاد كان يحظى بشعبية كبيرة بيّنهم؛ إذ استطاع أن يخرق الانتخابات بترشيح أشخاص من داخل الوسط التعليميّ، وقد أثار هذا الفوز حفيظة الأحزاب الليبراليّة التي وجدت بوصول أنصار الاتحاد تحدياً لها بسبب توجهاته اليساريّة، وبذلك أُثيرت تساؤلات كثيرة حوّل جدوى إجراء هذه الانتخابات في بقية المدن والبلدات، ثمّ أنّ لجنة الخبراء في وزارة التعليم كانت قد قررت أنْ لا يكون إجراء تلك الانتخابات إلزامياً، وأنْ يُترك أمر إجرائها من عدمه إلى أهالي تلك المناطق، لكن الجهات المحافظة في الوزارة رأت أنّه من الأفضل إجراءها كونها سوف لا تكون في صالح مرشحي اتحاد المعلمين، وجاءت رؤيتها هذه من اعتقادها أنّ تلك المناطق الريفية والنائية سوف لن تصوت لمرشحي الاتحاد؛ بسبب عدم وجود تنظيم له في تلك المناطق، مع ذلك جرت الانتخابات في عام ١٩٥٢، حتّى وصلت أعداد المجالس التعليميّة المنتخبة في المحافظات والأقضيّة والبلدات إلى (٩٩٥٨) مجلساً، وكانت النتائج أنْ سيطر مرشحوا الاتحاد على أغلبها[(٢)].

وعلى الرغم من أنّ سلطات الأحتلال الأميركي كانت قد أكدت على أنْ يكون أعضاء المجالس من غير العاملين في المؤسسات التعليمية، لكن الحركة الفاعلة لاتحاد معلمي اليابان قد استطاعت من خلال حملتها الدعائية أن يحصل مرشحو الاتحاد التربويون على ثلث مقاعد أعضاء مجالس التعليم تقريباً، ورغم ذلك، فإنّ تلك المجالس ظهرت بعد ذلك عاجزة عن إدارة التعليم في مناطقها، بسبب كثرة المشكلات وقلّة التمويل في إكمال المباني المدرسيّة، وعدم حل مشكلة رواتب المعلمين؛ لذا أصبحت الأوضاع تستدعي إحداث إصلاحات وتغييرات في الهياكل الإدارية التعليميّة، إلا أنّ الأمور بقت

---

(1) Yasuo Saito, Education Administration in Japan, p.6.

(2) Tetsuya Kobayashi, Op.Cit., p.79.

على حالها دون حل أثناء مدّة الأحتلال الأميركي، باستثناء تنظيم هيكلية وزارة التعليم التي صدر لها قانون وزارة التعليم في ٣١ آيار من عام ١٩٤٩، وتمّ من خلاله تقسيم الوزارة إلى مكتب أمانة الوزارة، فضلاً عن خمسة مكاتب أُخر هي: مكتب التعليم للدراسة الأبتدائية والمتوسطة واالثانوية، ومكتب التعليم العالي والعلوم، ومكتب التربية الاجتماعيّة، ومكتب البحوث والمعلومات، والمكتب الإداري الذي أصبحت الوزارة به تُشرف إدارياً على مجالس التعليم، وكان ذلك الإشراف يتمثل بتقديم المشورة والمساعدات الفنيّة والتقنيّة والماليّة، ووضع المعايير التعليميّة من أجل تحسين النظام التعليميّ، وبقيت مشكلة التمويل المالي من الأمور التي انعكست سلباً على عمل المدارس الحكومية والخاصّة طوال مدّة الأحتلال الأميركي، فتفاقمت مشكلة رواتب المعلمين بشكل كبير، فضلاً عن مشكلة توفير المستلزمات التعليميّة اللازمة وذلك بسبب أرتفاع معدلات التضخم في الاقتصاد اليابانيّ، واستمر الحال على ما هو عليه حتّى ظهور بوادر تحسن الاقتصاد التي تلت عام ١٩٥٥[١].

يعتقد الباحث أنّ قانون مجالس التعليم ذي الرقم (١٧٠) يُعدُّ من القوانين المهمّة، وإن سنحت فرصة تطبيقه بشكل كامل، لساعد في تطوير التعليم في اليابان وللأسباب التالية:

١- إنَّ انتخاب أعضاء مجالس التعليم بطريقة الاقتراع المباشر، وأنْ يكونوا من خارج الوسط التعليميّ، كان سيُعطي قوة لتلك المجالس على مستوى المراقبة والمحاسبة، لأنّ أعضائها سيكونون بعيدين أكثر من غيرهم مَنْ هم داخل الوسط التعليميّ عن محابات العاملين في مجال التعليم، ولكن هناك محاذير ومخاوف من سوء اختيار الناخبين لأولئك الأعضاء إذا أقترعوا على أساس عائلي أو مناطقي أو سياسي، مع ذلك، فقد أفشل اتحاد المعلمين عمل هذه المجالس بعد أن أدخل مُرشحيه فيها؛ بسبب حملتة الدعائية النشطة.

٢- إنَّ تحديد عمل أعضاء المجلس بأربع سنوات غير قابلة للتجديد، خطوة موفقة ستُساعد في ظهور إمكانات وقدرات جديدة تعمل على تطوير التعليم، وتمنع الأعضاء السابقين من الاستئثار بعمل تلك المجالس والسيطرة عليها لو قُدر لهم البقاء فيها لمدّة

---

(1) **Naoko Kato, Op.Cit., Pp.47-53; Yasuo Saito, Education Administration in Japan, p.6; Ministry of Education, Japan's Modern Educational System..., Pp.174-176.**

أطول، وهذا الأمر ينطبق كذلك على مدير عام التربية الذي حُددت مدّة إدارته بأربع سنوات فقط.

٣- إنَّ إعطاء أعضاء المجلس أجوراً مؤقتة وأنْ لا تكون لهم رواتب ثابتة، سيفسح المجال أمام العناصر المخلصة والنزيهة للفوز في الانتخابات، لأنّ العناصر الأُخر التي تسعى إلى مكاسب شخصيّة وماديّة ستبتعد من تلقاء نفسها عن خوض تلك الانتخابات(١).

عاشراً: التعليم المختلط وتعليم المرأة

بعد تشكيل مجلس الوزراء اليابانيّ الجديد في ١٥ تشرين الأوّل من عام ١٩٤٥، وجهت القيادة العامّة لسلطة الأحتلال الحكومة اليابانيّة إلى ضرورة اعطاء المرأة حقها في الاقتراع وتطبيق المساواة بينها وبيّن الرجل، وكان النظير التعليميّ لهذه الخطوة أنْ أصدر مجلس الوزراء اليابانيّ في ٤ كانون الأوّل من العام نفسه المبدأ التوجيهي لتجديد تعليم المرأة The Guideline for the Renovation of Women's Education، ويُدعى باليابانية (جوشيكيوكو ساسهين يوكو) (Joshikyoiku sasshin yoko)، والذي نص على أنّه ينبغي أنْ تكون هناك فرص متساوية في التعليم لكلا الجنسين، ودعا إلى ضرورة المساواة في مضمون التعليم الممنوح للرجال والنساء، ومن الناحية العملية نص المبدأ على ما يلي:

١- إلغاء الأنظمة التي تحول دون إكمال المرأة تعليمها وبخاصّة وصولها إلى مؤسسات التعليم العالي.

٢- إنشاء جامعات نسائية، وجعل الدوام في الجامعات الأُخر مختلطاً لكلا الجنسين.

٣- إنشاء مدارس ثانوية للإناث.

٤- جعل محتوى المناهج الدراسية لتعليم الأناث في المدارس المتوسطة يصل إلى المستوى نفسه الذي تُقدمه المدارس المتوسطة لتعليم الذكور.

٥- فتح أقسام مهنيّة للنساء في الجامعات والكلّيات(٢).

---

(١) للتوّسع في معرفة بنود القانون، يُنظر الملحق (٢).

(2) Nancy E. Sato, Op.Cit., p.25;Yasuo Saito, Gender Equality in Education in Japan, p.9.

ولم تستجب الحكومة اليابانيّة لمطلب مؤيدي تعليم المرأة إلا بعد أربعة أشهر من انتهاء الحرب؛ إذ أقرتْ بعثة التعليم الأميركية إلى اليابان هذه السياسات التي أعلنتها الحكومة، ودعت في تقريرها أنْ يتمكن الشباب الياباني من الرجال والنساء الوصول إلى جميع مستويات الدراسات العليا على أساس الجدارة، على أنْ تُطبق المساواة بينهما بشكل صحيح على أرض الواقع؛ إذ أنّ ذلك الأمر يُعد ضرورياً لضمان حصول الفتيات على تعليم سليم مثل تعليم الفتيان، وإنّ الأساس الجيد للتدريب في المدارس الثانوية سيضعهن على قدم المساواة مع الرجال للقبول في أفضل الجامعات، وكان التعليم المختلط قد أُعتمد من حيث المبدأ في جميع المراحل الدراسية، ففي المدارس المتوسطة الإلزامية كان حضور الفتيات يسير بسلاسة، وأمّا مرحلة الدراسة الثانوية فظهرت هناك بعض الثغرات في التحاق كلا الجنسين في عملية الانتقال من النظام القديم إلى النظام الجديد، واستمر ذلك الحال حتّى استقر في عام ١٩٤٩[١].

وكان القانون الأساسي للتعليم لعام ١٩٤٧ قد نص على أنْ يكون التعليم مختلطاً، ولكن جعله في الوقت نفسه غير إجباري؛ وذلك مراعاة لمشاعر طالبات الدراسات الثانوية التي أعمارهن من (١٥- ١٨) سنة، وقد تمّ تطبيق الاختلاط في المدارس الأبتدائية بعد عامين من صدور القانون الأساسي للتعليم، وكان إختيارياً أيضاً بسبب العادات والتقاليد اليابانيّة المحافظة، وإنّ الاحصائيات في ذلك أشارت إلى أنّ ٥٥٪ من المدارس الحكوميّة كانت مختلطة، وكانت النساء مع التعليم المختلط، أمّا الرجال وعامّة الشعب اليابانيّ فكانوا ضده[٢].

لذا أجرت صحيفة الرأي العام استطلاعاً بهذا الخصوص في يومي الخامس والسادس من نيسان عام ١٩٥٢ أيّ في الوقت الذي كان الأحتلال الأمريكي في أيامه الأخيرة، إذ وجه السؤال التالي إلى مجموعة من التلاميذ والطلبة: ما هو رأيك بالتعليم المختلط؟

فكانت النتائج كالآتي:

١- في المدارس الأبتدائية كان المؤيدون ٧٦٪ والرافضون ٩,١٪ والذين لا جواب لهم ١٤,١٪.

---

(1) Yasuo Saito, Gender Equality in Education in Japan, p.10.

(2) Ronald S. Anderson, Japan: Three Epochs of Modern Education..., p.54.

٢- في المدارس المتوسطة كان المؤيدون ٤٤٪ والرافضون ٣٨,٧٪ والذين لا جواب لهم ١٧,٣٪.

٣- المدارس الثانوية كان المؤيدون ٢٦,٩٪ والرافضون ٥٣,٤٪ والذين لا جواب لهم ١٩,٧٪ (١).

كانت فرص التعليم الجامعيّ قد أنفتحت أمام المرأة اليابانيّة في تلك المدّة، وتمّ الاعتراف بأربع وثلاثين كلّية نسائية على أنّها جامعات خاصّة للنساء فقط، فضلاً عن وجود ما يُقارب من (٢٥٨) جامعة مختلطة منها (٧٠) جامعة وطنيّة و(٨) جامعات حكوميّة و(١٨٠) جامعة خاصة في عموم اليابان عام ١٩٤٩، مع وجود عدد من الكلّيات المتوسطة، ويُقدر عدد الطالبات في التعليم الجامعيّ بـ(١٠٠٠٠٠) طالبة، وهذا يُعادل نسبة ٣٪ من النساء اللواتي هن في سن التعليم الجامعيّ؛ إذ دل ذلك على انخفاض مستوى التحاق النساء في الجامعات، فقد أشارتْ الاحصائيات أنّ نسبة التحاق النساء في الجامعات الحكومية تصل إلى ٩٪ من مجموع الطلبة الملتحقين في عام ١٩٥٠، وفي الجامعات الوطنيّة كانت النسبة لا تزيد على ١٠٪، علماً أنّ قانون التعليم كان قد أكد على لزوم أنْ تكون هناك فرص تعليميّة متكافئة لكلا الجنسين، ولكن التقاليد والعادات الاجتماعية اليابانيّة بقت حجر عثرة أمام تعليم المرأة، حتّى أنّ تلك التقاليد كانت تُفضل الرجال على النساء في العمل والوظائف الحكوميّة(٢).

مع ذلك، فإنّ أعداد النساء اللاتي تلقين التعليم كان قد بدأ بالتزايد، وخاصّة بعد ما توسع التعليم العالي عندما دعت بعثة التعليم الأميركية إلى فتح المزيد من الكلّيات والجامعات في عموم اليابان، وعلى ضرورة التركيز على تدريب الفنيين، فضلاً عن تدريب المعلمين وبخاصّة النساء منهن؛ وذلك لحاجة المؤسسات التعليميّة لهن؛ إذ وصل عدد الجامعات في عام ١٩٤٩ إلى (٢٠٠) جامعة بيّن وطنيّة وحكوميّة وخاصّة، وكان هناك ما معدله (٨) كلّيات وطنيّة وحكوميّة وخاصّة في كلّ محافظة، وكانت المدارس العادية للرجال قريبة من مدارس البنات العادية بسبب استمرار الدورات التي أوصت بها سلطة التحالف، وكانت هناك (١٢) جامعة خاصّة منها (٥) كلّيات للنساء، وعند صدور قانون المدارس الوطنيّة في آيار عام ١٩٤٩ سُمح لـ(٢٤٩) مؤسسةً تعليميّةً عالية

---

(1) Ministry of Education, Progress, of Education Reform in Japan, p. 25.

(2) Ranald S. Anderson, Japan: Three Epochs of Modern Education..., p. 54.

أنْ تتوحد في تشكيل (٦٨) جامعةً وطنيةً، ورُخص بإنشاء جامعتين وطنيتين للنساء في طوكيو ونارا من أجل النهوض بمؤسسات التعليم العالي الخاصة بالمرأة[(١)].

في ضوء ما تقدم: نجد أنّه على الرغم من الحقوق المهمّة التي حصلت عليها المرأة في يابان ما بعد الحرب، ومساواتها مع الرجل في الحقوق السياسيّة والاجتماعيّة والثقافيّة وبخاصّة في مجال التعليم، لكن التقاليد اليابانيّة المحافظة والمتجذرة في المجتمع اليابانيّ بسبب تعاليم الديانة الشنتويّة والمبادئ الكنفوشيوسيّة، وقفت حائلاً ضد الطموحات التعليميّة للمرأة اليابانيّة، وحددت معالم تلك الطموحات في أنّ أفضل مهنة للمرأة هي أنْ تكون ربّة منزل صالحة ومتعلمة، وأنْ تسعى إلى تعلّم الدراسات والمهن ذات الطابع الاجتماعيّ والأُسريّ، ولكن مع كلّ هذه التقاليد الاجتماعية الضاغطة، فإنّ المرأة اليابانيّة استطاعت من شق طريقها في مجالات عديدة بسبب ما وفرته لها القوانين والتشريعات التي صدرت لصالحها بعد انتهاء الحرب العالميّة الثانية.

الحادي عشر: التغذية المدرسية

كان الوضع الغذائي للأطفال اليابانيين بعد انتهاء الحرب مأساوياً، ففي بداية عام ١٩٤٦ أوصى تقرير الوفد التربويّ الأوّل الذي أوفدته الهيئة العامّة للصحة والتعليم بتوجيه من الحكومة اليابانيّة بضرورة وجود دورات منهجية للتثقيف الصحي وبرنامج للتغذية المدرسية في المدارس اليابانيّة كافة، أمّا قوات التحالف الدولي ورابطة لارا Licensed Agencies for Relief in Asia (LARA) ، التي هي وكالات أميركيّة غير

---

(١) وجد الباحث أنّ هناك اختلاف بدقة المعلومات في حالات عديدة، وبخاصّة ما تعلق بلغة الأرقام والاحصائيات عند بعض المصادر، وفي الحالة التي أمامنا، فإنّ المصدر الأول أشار إلى أنّه في عام ١٩٤٩ كانت هناك ما يُقارب من (٢٠٠) جامعة بين وطنية وحكومية وخاصة، وأنّ الجامعات الوطنية بلغت وقتذاك (٦٨) جامعة، بينما المصدر الثاني ذكر أنّه في السنة نفسها هناك ما يُقارب من (٢٥٨) جامعة، منها (٧٠) جامعة وطنية و(٨) جامعات حكومية و(١٨٠) جامعة خاصّة، ورجح الباحث الأخذ بمعلومات المصدر الأول كونه من اصدارات المعهد الوطني لبحوث السياسات التعليمية National Institute for Educational Policy Research وهو معهد متخصص تابع لوزارة التعليم اليابانية. يُنظر:

Yasuo Saito, Gender Equality in Education in Japan, p.10; Ranald S. Anderson, Japan: Three Epochs of Modern Education..., Pp.54-56.

حكوميّة مُرخصة للاغاثة في آسيا، فقد وفرا إمدادات غذائية لبرنامج التغذية المدرسية، وكانت مساعداتهم الأساسيّة هي الأغذية المعلبة (اللحوم والأسماك والخضروات)، والحليب المجفف الخالي من الدسم والسكر والملح والزبيب ودقيق القمح ودقيق فول الصويا وزيت فول الصويا ودقيق السمك، وكان دوّر الحكومة اليابانيّة بعد ذلك أنْ منحت وزاراتها الثلاث التعليم، والزراعة، والصحة والرعايّة الاجتماعيّة صلاحيات لإدارة برنامج التغذية المدرسية باستخدام تلك الإمدادات الخارجيّة، وقد بدأ هذا البرنامج عمله التجريبي عندما وفر وجبات غذاء لـ(٢٥٠٠٠٠) طفل في منطقة طوكيو الكبرى عام ١٩٤٦، وزاد هدف وصوله إلى الأطفال في جميع أنحاء البلاد يتسع منذ كانون الثاني عام ١٩٤٧، وتمّ وضع معايير تتعلق بكمية الوجبة الغذائية وأسس تقاسم نفقاتها، كما تقرر إنشاء لجنة للتغذية المدرسية في كلّ محافظة وبلدية ومدرسة[(١)].

كانت محتويات وجبات الغداء المدرسي في ذلك الوقت هي البروتين الحيواني مرتين في الأسبوع على الأقل في المدن الرئيسية، والأغذية التكميلية الدافئة مرة واحدة على الأقل في الأسبوع في المناطق الريفية، وكان إعداد هذه الوجبات قد تمّ باستخدام إمدادات المساعدات الخارجية الموزعة، والفائض من مؤن القوات العسكريّة، وحصص الاعاشة الحكوميّة، واقتصرت المصروفات التي دفعها الوالدان على التكلفة الفعلية لمكونات الوجبة الغذائية التي تمّ جمعها في كلّ منطقة، وقد دفعت الخزانة الوطنية اليابانيّة كُلف أُخر مثل النفقات المتصلة بالموظفين والمرافق الخدمية، فضلاً عن ذلك، فإنّ الحكومات المحلية كانت قد تبرعت بنفقات مالية لتغطية تكاليف أُخر من أجل تحسين نوعية تلك الوجبات، وكان الحليب المجفف قد رفع قيّمة الوجبة الغذائية كونه أصبح مصدراً غذائياً أساسياً فيها، ورحب معلمو المدارس وأولياء أمور التلاميذ بوجود مادة الحليب، واتفق الآباء والمعلمون على تنظيم حملات تطوعية للمساعدة في صنع الحليب وتقديمه للتلاميذ، فضلاً عن أنّ إمدادات الولايات المتحدة الأميركية من دقيق القمح الذي كان منتجاً فائضاً للمحصول في ذلك الوقت، قد ساعد على أنْ يكون الخبز مادة أساسيّة في برنامج التغذية المدرسية، وكانت هناك ثلاثة مستويات لخدمات الغداء

(1) **National Institute for Educational Policy Research, School Lunch Program in Japan, National Institute for Educational Policy Research, (Tokyo.,N.D.), p.3.**

المدرسي، منها: خدمة الحليب فقط، وخدمة الأطعمة التكميلية مع أو بدون الحليب، وأخيراً خدمة الغذاء المدرسي الكاملة، وشملت الخدمة الكاملة في ذلك الوقت الخبز كغذاء أساسي، مع الأطعمة التكميلية وقدح من الحليب[١].

كانت المدارس الأبتدائية قد وزعت وجبات غذائية قُدرت سعراتها الحرارية بين (٣٠٠-٦٠٠) سعرة، وشملت تلك الوجبات سبعة ملايين ونصف المليون طفل، وعلى مدى خمس وجبات في الأسبوع، وكانت وزارة التعليم قد أصدرت دليلاً خاصاً عن برنامج التغذية المدرسية تمّ توزيعه على المدارس، ثمّ أقامت عدة ورش في المحافظات لتدريب العاملين على برنامج التغذية هذا، وفي تشرين الثاني عام ١٩٤٩ إلى نهاية عام ١٩٥٠ قامت الأمم المتحدة وصندوق الطواريء للطفولة اليونسيف[٢] United Nation's Internatioal Children's Emergency Fund (UNICEF) بتقديم مادة الحليب، كما قدمت حكومة الولايات المتحدة الأميركية مواداً غذائيةً دعماً للبرنامج ومساعدة مالية للحكومة، وقد استفادت الحكومة من تلك الأموال في دعم برنامج التغذية المدرسية، حتّى أنّ التغذية المدرسية أصبحت بعد ذلك متوفرة بشكل اعتيادي في مدارس ثمان مدن رئيسية، وتكونت الوجبة من الخبز والحليب فضلاً عن طبق من الغذاء، وإنّه قبل حلول عام ١٩٥١ استفادت من هذا البرنامج الغذائي حوالي (١٠٠٠٠) مدرسة وما يُقارب ثمانية ملايين طالب[٣].

الثاني عشر: تدريب المعلمين

كانت واحدة من النقاط التي أكدت عليها لجنة إصلاح التعليم هو أنْ يكون تعليم وتدريب المعلمين عن طريق الدراسة الجامعيّة، وأنْ تكون هناك كلّيات متخصصة لهذا الغرض، ولأهمية هذا الموضوع فقد قررت وزارة التعليم أنْ تكون في كلّ محافظة جامعة

---

(1) National Institute for Educational Policy Research, Op.Cit. Pp. 3-4.

(٢) والذي تم تغير اسمه بعد ذلك إلى صندوق الأمم المتحدة للطفولة United Nation's Children's Fund مع بقاء نفس الرمز.

(3) Ronald S. Anderson, Japan: Three Epochs of Modern Education..., P.183.

وطنيّة فيها كلّيات أو أقسام متخصصة في تعليم وتدريب المعلمين[١]، وكانت بعثة التعليم الأميركية قد أوصت منذ قدومها إلى اليابان بضرورة الاهتمام بتعليم وتدريب المعلمين وأكدتْ على ما يلي:

١- إعادة تنظيم المدارس العادية (مدارس المعلمين)، وأنْ تكون بمستوى كلّية ومدّة الدراسة فيها أربع سنوات، على أنْ تتضمن مناهجها الدراسية دروس كيفية التعامل مع الأطفال، وعلى شكل العلاقة الصحيحة التي يجب أنْ تكون بيّن الأسرة والمدرسة، فضلاً عن تعلّم دراسة الفنون الحرة[٢].

٢- إنّ على الجامعات إعطاء مقررات دراسية في التعليم المهنيّ في دورات تعليم وتدريب المعلمين، فضلاً عن دروس عملية في التدريب على فن القيادة التربويّة، وضرورة الطلب من المعلمين كتابة بحوث علميّة إنْ كانت في جوانب تخصصهم أو بطرائق التعلّم لرفع من مستواهم التدريسي[٣].

كانت وزارة التعليم قد أقامت في عام ١٩٤٧ ورشة عمل لتدريب للمعلمين في العاصمة طوكيو لمدة (٢٦) يوماً، وبالتنسيق مع قسم التعليم والمعلومات المدنيّة التابع للقيادة العامّة لسلطة التحالف، وقد حضر هذه الورشة (٧٦) معلماً، وكان المشاركون قد مثلوا الجامعات والمدارس العامّة والخاصّة، وكان هدف تلك الورشة هو إيجاد نوع من التقارب بيّن درس علم النفس ودرس علم التربية، وحضر تلك الورشة رئيس قسم المدارس العامّة في الوزارة ورافقه مستشار تدريب المعلمين في قسم التعليم والمعلومات المدنية و(٣٨) ممثلاً عن المحافظات من أصل (٤٦) ممثلاً، وقد حضر هؤلاء المسؤولون ست حلقات تدريبية كاملة من عمل تلك الورشة، وبعد هذه التجربة كانت الوزارة تسعى إلى إقامة ورش مشابهة للطلبة في كلّ أنحاء اليابان، ولكنها توقفت عن سعيها هذا بسبب قلّة التمويل المالي الكافي[٤].

في عام ١٩٤٧ قامت جامعة طوكيو للآداب والعلوم وبمساعدة سلطة التحالف ببرنامج تدريب للمعلمين، وهو عبارة عن سلسلة من الحلقات الدراسية لمدراء المدارس

(1) Taro Numano, Teacher Training and Certificate System, National Institute for Educational Policy Research, (Tokyo.,2010), p.1.

(2) Hajime Kimura, Yasuyuki Iwata, Op.,Cit., p.25.

(3) United States Government, Op.Cit., Pp. 12,35-36.

(4) Yasuo Saito, Changing Profiles of Teachers in Japan, Pp.5-6.

والمشرفين وأساتذة في التربية وعلم النفس في العاصمة طوكيو، كما قامت وزارة التعليم بإشراك أعداد من معلمي المدارس الأبتدائية والمتوسطة والثانوية في ذلك البرنامج، وبخاصّة من المختصين بدرس الفلسفة التربويّة، وكان البرنامج قد أدخل أساليب جديدة ومبتكرة على المناهج الدراسية والنصوص العلميّة واستمر عمله هذا حتّى عام ١٩٤٩، وكان دوّر سلطة التحالف في ذلك البرنامج منصباً على الجانب الأكاديميّ أكثر من تركيزها على جوانب الإرشاد والتوجيه[(١)].

في عام ١٩٥٠ عادت وزارة التعليم وبالتنسيق مع قسم التعليم والمعلومات المدنية التابع للقيادة العامّة لسلطة التحالف بفتح دورات تدريبية لمدراء المدارس والمعلمين لمدّة عشرة أيام والتي عادة ما تكون في فصل الصيف، وقد تناولت تلك الدورات دراسة المبادئ العامّة للتعليم وعلم النفس التربويّ ومشكلات الإدارات المدرسية وطرائق التدريس الحديثة، وأساليب توجيه التلاميذ، فضلاً عن ذلك، فقد تمّ عقد عدة مؤتمرات في سبع مناطق مختلفة في اليابان، ففي طوكيو عُقد مؤتمر لتدريب القيادة التربويّة للمراحل الثانوية، وعُقدت جلسات ودورات مماثلة بعد ذلك؛ إذ كانت هناك (١٠) أماكن في كلّ محافظة لإقامة للدورات وعلى مدى عشر سنوات، وقد شارك فيها (٦٠٠٠٠٠) معلم جاءوا من كلّ مناطق اليابان، وقد عانى هؤلاء المعلمون من مشقة السفر عند قدومهم إلى الأماكن التي قامت عليها تلك الدورات، حتّى أنّهم كانوا قد جلبوا معهم شيئاً من المواد التموينية كالرز الجاف لاستخدامه في وجباتهم الغذائية عند بقائهم ومبيتهم في تلك الأماكن، وقد أثارت تلك المظاهر إعجاب المراقبين والمشرفين القائمين على عمل الدورات، وكان هذا البرنامج الذي بدأ عمله من عام ١٩٥٠ قد جرت عليه بعض التغييرات؛ إذ قُلصت مدته من عشر سنوات إلى ثمان سنوات على أنْ يُكمل مهمته التدريبية بحلول عام ١٩٥٨[(٢)].

كانت جامعة واحدة على الأقل في كلّ محافظة يابانيّة فيها كلّية لتعليم المعلمين للنساء والرجال، وإنّ مدة الدراسة فيها تستغرق أربع سنوات، وقد تمّ تطوير هذه الكلّيات حتّى تكون على غرار كلّيات المعلمين في الولايات المتحدة الأميركية، كما تمّ فتح

(1) Morimitsu Nakamura, Education and Schooling in Japan Since 1945, Garland Publishing, INC.,(New York, 1998), p. 225.

(2) Ministry of Education, Japan's Modern Educational System..., Op.Cit., Pp.169-170.

كلّية لتعليم الفنون الحرة (جاكوجي Gakugei) في (١٩) جامعة في أرجاء اليابان كافة تهتم بدراسة التعليم العام والتعليم المهنيّ، وشُكلت سبع هيئات تدريسية في إختصاصات كلّية الفنون الحرة في سبع جامعات يابانيّة، وإنّ جميع الجامعات الخاصّة تقريباً وضعت شرطاً في قبول أيّ طالب أنْ يكون حاصلاً على الشهادة الثانوية، وكانت الجامعات الوطنية التي خرجت المعلمين ذات نظام تعليميّ مختلط؛ إذ حققت النساء تفوقاً في النتائج الدراسية على الرجال في جامعات عدة، وبخاصّة جامعات العاصمة طوكيو، كجامعة اوتشانوميزو Ochanomizu University وجامعة نارا النسائيّة Nara Women's University وهي جامعة وطنية خاصّة بتعليم المرأة[١].

كان هناك برنامج لإرسال العديد من المعلمين للتدريب وإكمال دراساتهم الجامعية والتخصصية في الولايات المتحدة الأمريكية، وشمل هذا البرنامج عدد من العلماء ورؤساء الجامعات الجديدة للمدّة من عام ١٩٤٩ وحتّى عام ١٩٥٠، فضلاً عن ذلك، كان هناك معهداً للقيادة التربوية مرتبط بوزارة التعليم؛ إذ قام هذا المعهد بفتح ورش عمل للمدة من عام ١٩٤٨وحتّى عام ١٩٥٢، وساعده في عمله هذا موظفو التربية الخاصّة الأميركيون بصفتهم مستشارين تربويين، وقد رحب وزير التعليم أمانو تييو[٢] (Amano Teiyo) بخبرة المستشارين الأميركيين؛ إذ قال: **(إنّ المعلمين الأميركيين بما يحملونه من حكمة وذكاء عالي وتجارب قيّمة من شأنها أنْ تُسهم بقدر كبير في رفع مستوى تعليمنا الجديد والذي بدأ للتو)**، ولأجل تطوير نظام تدريب المعلمين فقد سُن

---

(1) Yasuo Saito, Changing Profiles of Teachers in Japan, p.6; Ronald S. Anderson, Japan: Three Epochs of Modern Education..., Pp. 161-163.

(٢) أمانو تييو: ولد في مدينة كاناغاوا في ٣٠ أيلول من عام ١٨٨٤، باحث علمي تخرج من قسم الفلسفة في كلية الآداب في جامعة كيوتو الأمبراطورية في عام ١٩١٢، أكمل دراسته في ألمانيا وأصبح أستاذاً في جامعة كيوتو الأمبراطورية في عام ١٩٣١، شغل منصب مدير المدرسة العليا الأولى في عام ١٩٤٦، وكان عضواً في لجنة إصلاح التعليم ورئيساً لمؤسسة المنح الدراسية اليابانية في عام ١٩٤٧، شغل منصب وزير التعليم في الحكومة الثالثة لرئيس الوزراء يوشيدا بين عامي ١٩٥٠-١٩٥٢؛ إذ أكد على التعليم الأخلاقي، وبذل جهوداً لإضفاء الطابع المؤسسي على نظام يتم بموجبه تمويل نصف رواتب المعلمين من الخزانة الوطنية، وبذل جهوداً في تعزيز نظام الغداء المدرسي، وفي وقت لاحق شغل منصب عضواً ثمّ رئيساً للمجلس المركزي للتعليم، توفي في ٦ آذار من عام ١٩٨٠.

Portraits of Modern Japanese Historical Figures com. Amano Teiyo.

قانون منح رخص المعلمين (منيكيوجو) (Menkyojo) في مجال التعليم في ٣١ آيار من عام ١٩٤٩، وتمّ تقسيم تلك الرخص إلى فئتين، الأوّلى خصت الأشخاص الذين أكملوا الدراسة الجامعيّة المحددة، وكانوا قد تخرجوا من كلّيات مختصة بالتعليم، والفئة الثانية خصت الأشخاص الذين قد تخرجوا من جامعات وكلّيات أُخر غير مختصة بالتعليم، لكنهم أكملوا فيها المواد المطلوبة الداخلة في التعليم[١].

الثالث عشر: التربية الاجتماعيّة وتعليم الكبار

في ١٥ تشرين الثاني من عام ١٩٤٥ أنشأت وزارة التعليم مكتباً أهتم بتعليم الكبار باسم (مكتب التربية الاجتماعيّة)، وأرسلت الوزارة إشعاراً إلى باقي المحافظات طلبت منها الشروع ببرنامج التربية الاجتماعيّة من خلال الجمعيات التي كانت موجودة في الأحياء السكنية، والتي كانت سلطة الأحتلال الأميركي قد ألغتها في وقت سابق، فضلاً عن ذلك، فقد تمّ إبلاغ مدراء المدارس في كلّ أنحاء اليابان بأنْ يتم فتح أبواب المدارس خارج أوقات الدوام الرسمي، لكي تكون متاحة لدورات التربية الاجتماعيّة، والتي كان المقرر لها أنْ تبدأ في ربيع عام ١٩٤٦، وبعد أن جرى تعاون فعال بيّن المختصين في تعليم الكبار بقسم التعليم والمعلومات المدنية ووزارة التعليم من خلال التخطيط للقيام ببرنامج تقوم به الحكومة، واجهت البرنامج عقبات كثيرة في عمله، كقلّة الأماكن المخصصة للتعليم والتي كانت مدمرة بسبب الحرب، إضافة إلى الفقر الذي كان قد عانى منه اليابانيون خلال تلك المدة[٢].

كانت بعثة التعليم الأميركية التي جاءت إلى اليابان في آذار عام ١٩٤٦ قد علقت الأمال على برنامج واسع للتربية الاجتماعيّة وتعليم الكبار من أجل تنمية الموارد البشرية، وقد أيدت الحكومة اليابانيّة ممثلة بوزارة التعليم هذا النوع من التعليم، وبخاصّة لأولئك الشباب الذين كانوا سابقاً في مدارس الشباب ذات الطابع العسكريّ، والتي تمّ إلغائها بعد انتهاء الحرب العالميّة الثانية خوفاً عليهم من أنْ يذهبوا بإتجاه

---

(1) **Ministry of Education, A Brief History of Institute for Education Leader Ship in Japan, (Tokyo, 1953), p. 2.**

(2) **Ronald S. Anderson, Japan: Three Epochs of Modern Education..., p.189.**

الأفكار الشيوعيّة التي كانت نشطة في تلك المدة، ولذلك زادت الوزارة اهتمامها بتلك الفئات من الشباب وقامت بخطوات عملية؛ إذ وفرت لهم دواماً مسائياً في المدارس والكلّيات والجامعات، وشكلتْ جمعيات للآباء والمعلمين، وتمّ فتح المباني المدرسية وإقامة نشاطات ومنتديات في المكتبات والمتاحف والقاعات العامّة[١].

عَرّفَ قانون التعليم الأساسيّ لسنة ١٩٤٧ التعليم الاجتماعيّ بأنّه التعليم الذي حصل في المجتمع تلبية لمطالب الأفراد والمجتمعات، وصَنّفَ القانون تعليم الكبار والتعليم غير النظامي والتعليم خارج المدرسة ومختلف الأنشطة المجتمعية بأنّها من (التربية الاجتماعيّة) ضمن نظام التعليم اليابانيّ[٢]، وأكد قانون التعليم الاجتماعيّ الذي صدر في آيار من عام ١٩٤٩ على ضرورة وجود أنشطة تعليمية منتظمة، منها: أنشطة بدنية، وأنشطة ترفيهية خاصة بالكبار والشباب والبالغين الذين هم خارج المدرسة، وأعطى القانون مجالس التعليم في المحافظات الصلاحيات الكافية للإشراف على برنامج تعليم الكبار، وقد كُلف مكتب التربية الاجتماعية في وزارة التعليم بوظيفة الدعم المهنيّ والتقنيّ وتقديم النصح والإرشاد لتلك المجالس، فضلاً عن تقديم المساعدات المالية، كما تمّ إنشاء قسم التربية الاجتماعية في مكتب أمانة مجلس المحافظات للمساعدة في تنفيذ البرنامج، وتمكين المجتمعات المحلية في إيجاد البيئة الملائمة وتشجيع المواطنين للانخراط في الأنشطة الثقافيّة والتعليميّة التي يُقدمها برنامج تعليم الكبار، ودعا القسم الجهات كافة ذات العلاقة في المحافظات إلى توفير المدارس والقاعات العامّة والمكتبات والمتاحف لاغراض التربية الاجتماعيّة، وكان البرنامج قد سمح لفئات الشباب والبالغين إجراء مناقشات ومحاضرات مفتوحة ودورات مراسلة ومعارض بصرية ومسابقات رياضية ومعارض فنية فيها[٣].

بسبب أهمية الشباب في المجتمع كان هناك طلباً من المنظمات المدنية في اليابان إلى إحياء المنظمات ذات الطابع الغربيّ، واستيعاب العدد الأكبر من الشباب في جميعة

---

(1) United States Government, Op.Cit., Pp.33-34,44-46; Tetsuya Kobayashi, Op.Cit., p.58.

(٢) القانون الأساسي رقم (٢٥) لسنة ١٩٤٧، المادة السابعة.

Edward R. Beachamp, James M. Vardaman, Op.Cit., p.110.

(3) Hideki Maruyama, "Social Education" System in Japan, National Institute for Educational Policy Research, (Tokyo, N.D.), p.2.

شباب اليابان الكبرى خلال الحرب The Greater Japan Youth Association during the war، وفتيان وفتيات الكشافة Boy Scouts, Girl Scouts، وجمعية الشباب المسيحي Young Men's Christian Association (YMCA)، وجمعية الشابات المسيحيات Young Women Christian Association (YWCA)، وقد تمّ إقامة تلك الدورات الشبابية من قبل تلك الجمعيات، وإعطاء محاضرات تعليميّة نظرية وأُخر تدريبية عملية، وقد حصل اتصال بيّن هذه الجمعيات الشبابية والمنظمات الدوليّة التي ترغب في مساعدة اليابان في هذا المجال كمنظمة الصليب الأحمر الدوليّة أو منظمة الصليب الأحمر اليابانيّة، فضلاً عن أعداد من موظفي الولايات المتحدة الأميركية الموجودين في اليابان، وقد تمّ استخدام معلمي المدارس المتوسطة كمدربين لهذا البرنامج، وأُقيمت مخيمات لتلك الدورات، وكان البرنامج قد قام بالتدريب في مواضيع الصحة والسلامة العامّة ومواضيع الصداقة الدوليّة وإقامة المعارض الفنية وتبادل الهدايا مع جماعات جديدة من منظمات الصليب الأحمر لدول أُخر؛ وذلك في محاولة لربط الشباب اليابانيّ بروابط وعلاقات حياتية مع شباب العالم، كما تمّ إقامة برامج لشباب الأرياف مشابه لما هو موجود في أرياف الولايات المتحدة الأميركية، وتعليمهم أساليب الزراعة، ومنها الاهتمام بزراعة الغابات لتحسين المستوى المعاشي للأُسر الفلاحية[(١)].

كانت دروس التربية الاجتماعيّة ما قبل الحرب وخلالها قد ركزت في المقام الأوّل على الايديولوجية القوميّة المتطرفة ذات النزعة العسكريّة، ولم تكن تلك الدروس قد خدمت الأهداف الحقيقية التي كان من المفترض أنْ تصب في مصلحة بناء مجتمع أخلاقيّ متماسك؛ لذا ركزت لجنة إصلاح التعليم في عملها على ضرورة إصلاح التعليم الاجتماعيّ الذي كان سابقاً، فبعد أنْ صدر قانون التربية الاجتماعيّة صدر قانون المكتبات العامّة في الثلاثين من حزيران عام ١٩٥٠، وقانون المتاحف في الأوّل من كانون الثاني عام ١٩٥١، وكانت رؤية الحكومة اليابانيّة بعد الحرب هو التركيز على أنْ ينخرط المواطنون اليابانيون وبخاصّة الطلبة منهم في مجتمع متماسك ومتآخي مبني على أُسس الديمقراطية، وأنْ تكون هناك دروساً جديدة في التربية الاجتماعيّة تختلف

---

(1) **Hideki Maruyama, "Social Education" System in Japan, p.2;Ronald S. Anderson, Japan: Three Epochs of Modern Education..., p.197.**

عما كان قد دُرس سابقاً، كما أيدت وزارة التعليم رؤية الحكومة اليابانية في فتح قاعات عامّة للمواطنين والاهتمام بالنشاطات الاجتماعيّة للمرأة من خلال فتح جمعيات نسائية، كما تمّ فتح دورات خاصّة لتعليم الكبار في المدارس الحكوميّة، فضلاً عن وجود أنشطة أُخر لجمعيات الآباء والمعلمين التي لعبت دوراً فاعلاً في جمع بعض التبرعات إلى المدارس التي كان التمويل المخصص لها غير كافٍ في تلك المدة[١].

من المفيد القول: أنّ اهتمام الحكومة اليابانيّة ومعها القيادة العامّة التابعة لسلطة الأحتلال ببرنامج التربية الاجتماعية وتعليم الكبار، كان واحداً من أهم الخطوات التي تمّ انجازها في مسيرة إصلاح التعليم في اليابان، وذلك لأهمية هذا البرنامج التعليميّ، وبالإمكان بيان ذلك من خلال النقاط التالية:

١- إنّ هذا التعليم سيرفع المستوى الثقافي للمجتمع، وبخاصّة الأُسرة اليابانيّة، والتي سينعكس دورها بعد ذلك إيجاباً على ثقافة أبنائها.

٢- مع مرور الزمن سيتأصل حب العلم والمعرفة في المجتمع، ويكون صفة مورثة ومميّزة من صفات الشعب اليابانيّ.

٣- شغل أوقات الفراغ التي عانى منها كبار السن، والتي كانت قد سببت لهم الكثير من الكآبة.

٤- إنّ هذا الشكل من التعليم سيرفع نسبة المتعلمين في المجتمع اليابانيّ من الذكور والأناث إلى مستويات قياسية.

الجدول رقم(٨) يُبيّن نسب المتعلمين في مدارس التعليم الإلزامي للمدة من (١٩٤٥-١٩٥٢)[٢].

السنة	المدارس الأبتدائية			المدارس المتوسطة		
	المجموع٪	الذكور٪	الأناث٪	المجموع٪	الذكور٪	الأناث٪
١٩٤٧	٩٩,٩٧	٩٩,٧٨	٩٩,٨٠	٩٩,٥٧	٩٩,٥٦	٩٩,٥٨
١٩٤٨	٩٩,٦٤	٩٩,٦٢	٩٩,٦٧	٩٩,٢٧	٩٩,٣١	٩٩,٢٣
١٩٤٩	٩٩,٦٣	٩٩,٦١	٩٩,٦٥	٩٩,٠٨	٩٩,١٤	٩٩,٠٢
١٩٥٠	٩٩,٦٤	٩٩,٦٢	٩٩,٦٥	٩٩,١٠	٩٩,٢٧	٩٩,١٢

(1)Ministry of Education, Japan's Modern Educational System..., p. 172.

(2)Ministry of Education, Japan's Modern Educational System..., p. 240.

١٩٥١	٩٩,٧٢	٩٩,٧١	٩٩,٧٣	٩٩,٤٧	٩٩,٥١	٩٩,٤٢
١٩٥٢	٩٩,٧٢	٩٩,٧٠	٩٩,٧٤	٩٩,٥١	٩٩,٥٤	٩٩,٤٨

ظهـرت مـن الجـدول نسـب المـتعلمين مـن الـذكور والأنـاث في المـدارس الأبتدائيـة والمتوسطة خلال مدة الأحتلال الأميركي (١٩٤٥-١٩٥٢)، وبدا واضحاً حالة تفوق نسب الأنـاث المتعلمـات علـى الـذكور المـتعلمين في سـنوات عديـدة؛ إذ تفـوقن في كافـة سـنوات التعليم بالمدارس الأبتدائيـة، لكنهن تـراجعن في سـنوات التعليم في المدارس المتوسطة، باستثناء سنة ١٩٤٧؛ وقد يرجع السبب في ذلك إلى طبيعة المجتمع اليابانيّ ذو العـادات والتقاليد المحافظة، الذي وجدَ أنَّ المكان الطبيعي للمرأة في هذه المرحلة مـن حياتهـا هـو الزواج وتربية الأطفال ورعايّة العائلة.

الفصل الثالث

أوضاع المؤسسات التعليميّة اليابانية في ظلّ الأحتلال الأميركي لليابان
(١٩٤٥- ١٩٥٢)

أولاً: الظروف العامة للطلبة والمعلمين بعد انتهاء الحرب
ثانياً: رياض الأطفال
ثالثاً: المدارس الأبتدائية
رابعاً: المدارس المتوسطة
خامساً: التعليم المهني
سادساً: المدارس الثانوية
سابعاً: تعليم ذوي الاحتياجات الخاصّة
ثامناً: المدارس الخاصّة (الأهلية).
تاسعاً: المناهج الدراسية وطرق التدريس
عاشراً: التعليم الجامعي
الحادي عشر: اتحاد معلمي اليابان
الثاني عشر: اتحاد طلبة اليابان

أولاً: الظروف العامّة للطلبة والمعلمين بعد انتهاء الحرب

لقدْ واجَهَ الطلبة العائدونَ من جبهات القتال أو الذين كانوا قد أزروا المجهود الحربي في نهاية الحرب العالميّة الثانية ظروفاً اجتماعيةً واقتصاديةً صعبة[١]، فبعد الدمار والخراب الذي سببته الحرب لليابان، وبعد فاجعة إلقاء القنبلتين النوويتين على هيروشيما وناكازاكي[٢]، أصبحت اليابان تعيش كارثةً إنسانيّة[٣]؛ إذْ كان الطلبة يفتقدون إلى أماكن السكن وإلى المواد الغذائية الضرورية لسد حاجاتهم، وإنّ قسماً كبيراً منهم لا يمكن له بعد تلك الظروف القاسية الاعتماد على الدعم المادي الذي كان يُقدم له من أُسرته لانقطاعه بسبب ظروف الحرب، فاضطرت أعداد منهم إلى البحث عن عمل لكي يستطيعوا بذلك إكمال دراستهم؛ لذا سعت وزارة التعليم بعد انتهاء الحرب إلى مساعدة أولئك الطلبة وذلك من خلال تدابير سهلت لهم أمور إتمام الدراسة، كأن يكون دوامهم على شكل دوام جزئي، فضلاً عن أن الوزارة قامت في عام ١٩٤٧ بإنشاء اقسام داخلية مخصصة للطلبة في العاصمة طوكيو وبعض المحافظات الكبيرة مثل: أوساكا، وهوكايدو، وكاناغاوا...، وقدمت المنح الدراسية بمستوى أكبر مما كان سابقاً؛ كما أنّ الطلبة أنفسهم قاموا بإنشاء منظمات خاصّة بهم تحاول معالجة ظروفهم الاقتصادية الصعبة، مع ذلك، فإنّ تلك الإجراءات كلها لم تكن قد غطت حاجات كلّ تلك الأعداد الكبيرة من الطلبة التي تضررت خلال الحرب[٤].

أمّا المعلمون في اليابان بعد الحرب فحالهم لم يكن أفضل من حال الطلبة؛ فقد تأثروا كطلبتهم بآثار الحرب؛ لذا طالبوا بحقوقهم المعيشية والصحيّة والثقافيّة في هذه

---

(١) ادوارد ر. بوشامب، المصدر السابق، ص٣٠-٣١.

(٢) مهند سلمان صالح ال حمد، المصدر السابق، ص ١١-١٢.

(٣) سببت الضربات الجوية لقوات الحلفاء بقيادة الولايات المتحدة الأميركية في الحرب العالمية الثانية اضراراً فادحة بالمساكن والمجمعات السكنية اليابانية، فكان هناك حوالي تسعة ملايين ياباني لا يوجد لديهم مسكن، فعائلات كثيرة اتخذت من الملاجيء والاكواخ مساكن لها، وكانت بعض العوائل قد افترشت الارصفة والانفاق للمبيت فيها، وكثير من الموظفين ناموا في مكاتبهم، وبعض المعلمين في مدارسهم، لقد أصبحت الشوارع في المدن الكبيرة كلها مأهولة بالجنود السابقين المحبطين، وأرامل الحرب، والايتام، والمشردين، والعاطلين، والكل كان همه محصور في تفادي الموت جوعاً. يُنظر: كاظم هيلان محسن، سياسة الأحتلال الأميركي في اليابان...، ص٢٦٣.

(4) Ministry of Education, Japan's Modern Educational System..., Pp.170-171.

الحقبة الجديدة، التي هيئ للبعض أنّها انهت تلك الحقبة السابقة التي ذاق فيها المعلمون الاضطهاد والذل بسبب النزعة العدوانية والسياسات القوميّة المتطرفة، وبخاصّة عندما ادعى النظام الجديد الذي سنده الأحتلال الأميركي أنّه جاء بنظام ديمقراطي سيضمن حقوق أفراد الشعب اليابانيّ كافة(١).

كان النظام التعليميّ في اليابان قد تغيّر عن ما كان عليه قبل الأحتلال، فأدخلت سلطة الأحتلال نظاماً تعليمياً جديداً على غرار النظام الأميركي؛ إذ جُعل سُلَّم نظام التعليم على نمط (٦-٣-٣-٤)، أيّ ست سنوات دراسية للمرحلة الأبتدائية، وثلاث للمرحلة المتوسطة، وثلاث للمرحلة الثانوية، وأخيراً أربع سنوات لمرحلة الدراسة الجامعيّة، ومُددت مدة التعليم الإلزامي تسع سنوات شملت مرحلة الدراسة الأبتدائية والمتوسطة فقط، أمّا مدارس رياض الأطفال فكانت لا تُعد من سنوات ذلك التعليم(٢).

ثانياً: رياض الأطفال

أُدرجت رياض الأطفال ضمن قانون التعليم المدرسيّ رقم (٢٦) الذي صدر في ٢٩ آذار من عام ١٩٤٧(٣)؛ إذ وُضعت معايير خاصّة لتطبيق عمل تلك المدارس، ونصت المادة (٧٧) من القانون، أنَّه يجب على رياض الأطفال أنْ توفر بيئة مناسبة تُساعد الأطفال الصغار على النمو العقلي والجسمي السليمين، في حين جاءت المادة (٨٠) لتُبيّن أنَّ رياض الأطفال مخصصة للأطفال الصغار عند بلوغهم سن الثالثة حتّى دخولهم المدرسة الأبتدائية(٤).

كان هناك نوعان من الرياض: الأوّلى عُرفت بـ(دور الحضانة)، وهي تلك الدور التي رعتْ الأطفال الرضع وقسم من الأطفال حتّى دخولهم إلى المدارس الأبتدائية، وكان أغلبها خاصّة، وأُخر ترعاها وزارة الصحة والرعايّة الاجتماعيّة، أمّا النوع الآخر فعُرفت بـ(رياض الأطفال)، التي منها حكوميّة وأُخر خاصّة، قَبِلتْ الأطفال من سن

---

(1) Edward R. Beachamp, James M. Vardaman, Op.Cit., p. 113.

(٢) ابراهيم الشبلي، المصدر السابق، ص٣-١٠؛

Nancy E. Sato, Op.Cit., p.25; Rita Elaine Silver, And others, Op.Cit., p.83.

(3) Yasuhiro Nemoto,Op.Cit., p.11.

(4) Mariko Ichimi Abumiya,Preschool Education and Care in Japan,p.3.

ثلاث سنوات وحتّى الدخول في مرحلة الأبتدائية عند عمر الست سنوات، إلا أنّ هناك تداخلاً بدا واضحاً في فقرات القانون في مسألة الفئات العمرية بيّن دور الحضانة ورياض الأطفال وبخاصّة للأطفال التي أعمارهم أكثر من ثلاث سنوات، فكلا النوعان من المدارس قَبِلتْ تلك الفئات العمرية(١).

كانت رياض الأطفال تهدف إلى تهيئة الأطفال للدخول إلى المدرسة الأبتدائية، وتقديم العديد من الأنشطة الموصى بها، مثل: اللعب الحر، والموسيقى، ورواية القصص، والصور، والحرف اليدوية، ودراسة الطبيعة، وفعاليات مسرحية، والعاب الدمى، والتربية الصحية، فضلاً عن مساعدتهم في تنمية قدراتهم على التفكير والقدرة على اتخاذ القرار(٢)، وحول المحتوى الدراسي وطريقة التعلّم وضعت وزارة التعليم أسس إرشادية لمناهج رياض الأطفال، نُقحت مرات عدة بعد الحرب العالميّة الثانية، وتمّ تطبيقها في عام ١٩٤٨ ليس فقط على رياض الأطفال، ولكن أيضاً على دور الحضانة التابعة لوزارة الصحة والقطاع الخاصّ، وكان نظام رعاية الأطفال قد سمح بأنْ تكون هناك ممرضات يعملن في دور الحضانة من أجل الاهتمام بصحة تلك الفئات الصغيرة من الأطفال، فضلاً عن وجود المربيات(٣).

ثالثاً: المدارس الأبتدائية

كان التحدي الأصعب الذي واجه وزارة التعليم هو كيفية إكمال الأعداد الكافية من كتب المناهج الدراسية للمدارس الأبتدائية، وحسب ما هو محدد في لائحة تنفيذ قانون التعليم في آيار ١٩٤٧، وكانت دروس المدارس الأبتدائية قد شملت مواد عدة منها: اللغة اليابانيّة، الدراسات الاجتماعيّة، الرياضيات، العلوم، الموسيقى، الرسم، الحرف اليدوية، التدبير المنزلي والتربية البدنية(٤)، وكان القصد من مادة الدراسات الاجتماعيّة هو أنْ يتعلّم التلاميذ الأمور العامّة ونواحي الحياة الاجتماعية كافة، فضلاً

(1) W. G. Beasley, The Rise of Modern Japan, (London,1963), p.257.

(2) Kenneth B. Pyle, The Making of Modern Japan, p.174.

(3) Mariko Ichimi Abumiya, Preschool Education and Care in Japan, p.3

(٤) إزرا ف. فوجل، المعجزة اليابانية، ترجمة: يحيى زكريا، الهيئة المصرية العامة للكتاب،(القاهرة،١٩٩٦)، ص١٨٣.

عن تطوير قدراتهم ومهاراتهم[١]، وكانت قد أُستُخدمت في بداية الأمر مناهج دراسية مؤقتة في المدارس الأبتدائية الإلزامية التي مدة الدراسة فيها ست سنوات، ثمّ تشكل مجلس خاصّ للمناهج الدراسية في حزيران من عام ١٩٤٩، تألف من خبراء تربويين أُعطوا صلاحيات واسعة بمراجعة المناهج الدراسية كافة وما يتعلق بها من المادة والموضوع والساعات المخصصة لكلّ درس، أمّا الشيء الجديد الذي طرأ على مناهج التعليم بعد الحرب هو حذف درس الأخلاق والتربية البدنية ومواضيع الجغرافية والتأريخ؛ لأسباب تتعلق بما كانت تحتويه تلك المناهج من أفكار قوميّة متطرفة ونزعة عسكرية عدوانية تتقاطع مع إرادات وتوجهات سلطة الأحتلال الأميركي[٢].

ومن التحديات الأُخر التي واجهت وزارة التعليم، هي تلك الزيادة المطردة بالمواليد التي ظهرت بعد عام ١٩٤٧ بسبب كون الحرب قد وضعت أوزارها[٣]، وعاد ملايين الجنود اليابانيّين الذين كانوا في سوح القتال خارج الأراضي اليابانيّة إلى منازلهم وعوائلهم، فضلاً عن عودة ملايين المشردين الذين تركو مدنهم بسبب ضراوة الحرب؛ إذ أصبحت الأوضاع الاجتماعية أكثر استقراراً من ذي قبل، فعلى سبيل المثال ارتفعت المواليد في عام ١٩٤٥ من (١٥٧٦٠٠٠) طفل إلى (٢٧١٨٠٠٠) طفل في عام ١٩٤٧، وبذلك فإنّ أطفال الدراسة الأبتدائية سيدخلون المدارس في عام ١٩٥٣، وسيدخلون المتوسطة عام ١٩٥٩، والثانوية ١٩٦٢، وسيدخلون الجامعات في عام ١٩٦٥، وعلى الوزارة اتخاذ الإجراءات اللازمة لسد النقص الحاصل في المباني المدرسية[٤].

---

(١) كانت مادة الدراسات الاجتماعية قد أُدخلت بعد الحرب العالمية الثانية، لتكون بدلاً عن مادة الاخلاق (شوشين) التي أُلغيت حين ذاك، بسبب ما أُثير عليها من جدل وبخاصّة من سلطة الأحتلال الأميركي، كونها تدعو إلى التطرف القوميّ والتوّسع العسكري.

Yuri Ishii, Development Education in Japan, A Comparative Analysis of The Contexts For Its Emergence, and Its Introduction Into The Japanese School System, Published in by RoutledgeFalmer, (New York,2003), p.100;Taro Numano, Primary Schools in Japan,p.7.

(2) Julian Dierks, Op.Cit., p. 113; Naoko Kato, Op.Cit., p. 27.

(٣) محمود عبدالواحد محمود، التجربة اليابانية...، ص٤٨.

(4) Shogo Ichikawa,"Japan" in Educational Policy: An International Survey,(NewYork,1984),p.105; Edward R. Beauchamp, The Development of Japanese Educational Policy, 1945-1985..., p. 308.

الجدول رقم(٩) يُبيّن المواد الدراسية وعدد ساعاتها في المدارس الأبتدائية لعام ١٩٥١[1].

المادة	صف أول+ ثاني	صف ثالث+ رابع	صف خامس+ سادس
لغة يابانية رياضيات	٤٠-٤٥٪	٤٠-٤٥٪	٤٠-٥٥٪
اجتماعيات	٢٠-٣٠٪	٢٥-٣٥٪	
موسيقى رسم وخط	١٥-٢٠٪	١٥-٢٠٪	٢٠-٢٥٪
تدبير منزلي	-	-	
تربية بدنية	١٥٪	١٠٪	١٠٪
المجموع	١٠٠٪	١٠٠٪	١٠٠٪

يظهر من الجدول عدد الساعات المعتمدة سنوياً للتدريس في كلّ صف من صفوف مرحلة الدراسة الأبتدائية، والساعة المعتمدة هي (٣٥) حصة دراسية في السنة على مدار خمسة وثلاثين أسبوعاً هي مدة الدراسة، إذ يحصل الطالب في كلّ صف على مائة ساعة معتمدة سنوياً، وإنّ هناك توزيع للساعات المعتمدة بيّن مادتي اللغة اليابانيّة والرياضيات في الصفين الأوّل والثاني على سبيل المثال، إذ تُقسم الساعات التي هي بيّن (٤٠-٤٥)٪ من مجموع الساعات الكلية بيّن تلك المادتين، والشيء نفسه بيّن مادتي الموسيقى والرسم والخط في الصفين نفسهما، ومواد الدراسات الاجتماعيّة والموسيقى والرسم والخط في الصفين الخامس والسادس، وفي ذات الصفين يوجد هناك توزيع بالساعات المعتمدة بيّن مواد عدة هي الدراسات الاجتماعيّة والموسيقى والرسم والخط والتدبير المنزلي، ويبدو من ذلك، أنّه لا وجود لتقييد في موضوعة توزيع الساعات الدراسية في تلك السنوات التي تلت انتهاء الحرب.

---

(1) Ministry of Education, Japan's Modern Educational System..., p.164.

رابعاً: المدارس المتوسطة

لم ينتظم الدوام في المدارس المتوسطة إلا في نيسان من عام ١٩٤٧، أيّ بعد حوالي عامين من انتهاء الحرب العالميّة الثانية؛ وذلك لأن العديد الأبنية المدرسية كانت قد أصبحت ركاماً من جراء الضربات الجوية لقوات التحالف الدولي في الحرب ضد اليابان[١]، فضلاً عن أنّه لا توجد بنايات سابقة مخصصة لتلك المدارس المتوسطة التي لم تكن موجودة في نظام التعليم الذي كان سائداً خلال الحرب، وتمّ استحداثها بعد انتهائها؛ إذ كان التعليم الإلزامي في ظلّ ذاك النظام التعليمي ست سنوات في المدارس الأبتدائية (المدارس الوطنية) فقط، وبعدها يلتحق خريجوه في أشكال عدة من المدارس، منها: المدارس الأبتدائية العليا(مدارس المعلمين)، أو مدارس الشباب التي كانت تستقبل خريجي كلتا الدراستين[٢] أو أنواع مختلفة من المراكز المهنيّة، وطوال السنوات السابقة للحرب وأثناؤها لم يكن هناك تثبيت لعدد سنوات التعليم الإلزامي التي كانت تزداد وتنقص باستمرار، ولم يتم تسويتها حتّى انتهاء الحرب، وبعد استحداث المدارس المتوسطة أُستخدمت مباني ومرافق المدارس الأبتدائية العادية العليا والشباب التي تمّ إلغاءها بعد الحرب[٣].

ولسد النقص في بنايات المدارس حثت وزارة التعليم مدراء المدارس المتوسطة على استغلال أيّة بناية عامّة متوفرة مثل: المعابد، وقاعات اجتماعات، وثكنات عسكرية، وغيرها[٤]، مع ذلك بقت البنى التحتية للمدارس المتوسطة عاجزة عن استيعاب أعداد الطلبة؛ إذ غدت لا تستوعب سوى ١٥٪ من أعداد الطلبة الوافدين إليها والمقبولين فيها، أمّا الباقون فكانت دراستهم تُقام على أرض خاوية أو ما كان عُرف بمدارس

---

(1) Taro Numano, Lower Secondary Education in Japan, National Institute for Educational Policy Research,(Tokyo.,N.D.),p.1.

(2) Tetsuya Kobayashi, Op.Cit., Pp.38-39; Ronald S. Anderson, Education in Japan..., p.56.

(3) Taro Numano, Lower Secondary Education in Japan, p.1.

(4) Ibid., p.1.

الهواء الطلق[(١)]، لكنه تمّ بعد ذلك بناء مدارس جديدة من خلال برنامج إعادة بناء المدن المتضررة من الحرب؛ إذ أسهم في بناء تلك المدارس السكان المحليين؛ وبذلك ازداد عدد المدارس بعد عامين من بدء ذلك البرنامج، مع ذلك، بقي نقص شديد بالمباني المدرسية؛ لذا طالبت وزارة التعليم من الدولة تخصيص موازنة طوارىء تُضاف على الموازنة التكميلية لسنة ١٩٤٧، وذلك لسد النقص الحاصل في المباني المخصصة للمدارس الأبتدائية والمدارس المتوسطة، فضلاً عن أنّ الحاجة كانت تقتضي إضافة مبالغ أُخر في موازنة عام ١٩٤٩ للغرض نفسه[(٢)].

كانت المدارس المتوسطة بسنواتها الدراسية الثلاث قد أصبحت من ضمن نظام التعليم الإلزامي الذي حدد تسع سنوات لذلك التعليم، من ضمنها ست سنوات في الدراسة الأبتدائية، وطُبق هذا النظام التعليمي بعد صدور قانون التعليم المدرسي رقم (٢٦) لسنة ١٩٤٧[(٣)]، وقد عانت المدارس المتوسطة الكثير من الاهمال، وبخاصّة النقص الحاد في كتب المناهج الدراسية، علماً أنّ وزارة التعليم كانت جادة في توفير المناهج الدراسية الجديدة بعد أنْ دعت عدداً من المختصين في مجال التعليم، وطلبت منهم تقديم دراسات مستفيضة بهذا الشأن، حتّى تكللت تلك الجهود في تأسيس مجلس للمناهج الدراسية في حزيران عام ١٩٤٩، كما عانت تلك المدارس من النقص في أعداد الكوادر التدريسية والذي سبب في انخفاض مستواها التعليميّ، وعلى الرغم من كلّ الجهود الكبيرة التي قامت بها وزارة التعليم فإنَّ الفوضى في قطاع التعليم خلال تلك المدة ظلت سائدة، وكانت الحكومات المحلية في المحافظات والبلديات مرتبكة في عملها بسبب حملات التطهير التي قامت بها سلطة الأحتلال الأميركي، والتي بدأت على عدة

---

(١) يُنظر: صورة رقم (١) تُبين حالة بعض المدارس في اليابان بعد الحرب العالمية الثانية، وكيف حال الدراسة وقتذاك وبخاصّة في المدارس المتوسطة، فترى التلاميذ بين انقاض المباني المدمرة وبدون سقوف تحميهم من قساوة الطبيعة.

(2) Ministry of Education, Japan's Modern Educational System...,Pp. 164-166.

(٣) كاظم هيلان محسن، سياسة الاحتلال الأميركي في اليابان ....، ص٣٢١؛

Yasuhiro Nemoto, Op.Cit.,p.11; Edward R. Beachamp, James M. Vardaman, Op.Cit.,p.101; Nancy E. Sato, Op.Cit.,p.25; Rita Elaine Silver, And others, Op.Cit.,p.84.

مراحل[١]؛ إذ أنّ أكثر من (١٧٧) رئيس بلدية محلية كانوا قد تركوا الدوام أو أنهم إستقالوا من أعمالهم أو أنّ قسماً منهم قد شملتهم تلك الحملة، أو تمّ إستدعاءه لأسباب مختلفة؛ لذا حصل تعثر كبير في تنفيذ الخطط والمشاريع التي وضعت بعد الحرب من أجل إعادة بناء البنى التحتية للنظام التعليميّ الجديد في اليابان[٢].

الجدول رقم (١٠) يُبيّن المواد الدراسية وعدد ساعاتها في المدارس المتوسطة لسنة ١٩٥١[٣].

نوع المادة	موضوع المادة	سنة أولى	سنة ثانية	سنة ثالثة
اجبارية	لغة يابانية	١٨٠-١٧٥	١٨٠-١٧٥	٢١٠-١٤٠
	اجتماعيات	٢١٠-١٤٠	٢٣٠-١٤٠	٥١٥-١٧٥
	رياضيات	١٧٥-١٤٠	١٧٥ -١٠٥	١٧٥-١٠٥
	علوم	١٧٥-١٠٥	١٧٥-١٤٠	١٧٥-١٤٠
	أخلاق	١٠٥-٧٠	١٠٥-٧٠	١٠٥-٧٠
	رسم وخط	١٠٥-٧٠	١٠٥-٧٠	١٠٥-٧٠
	صحة وتربية بدنية	١٧٥-١٠٥	١٧٥-١٠٦	١٧٥-١٠٥
	مهني وتدبير منزلي	١٤٠ -١٠٥	١٤٠-١٠٥	١٤٠-١٠٥
	مواضيع مطلوبة	١,٠١٥-٩١٠	١,٠١٥-٩١٠	١,٠١٥-٩١٠
اختيارية	لغات أجنبية	٢١٠-١٤٠	٢١٠-١٤٠	٢١٠-١٤٠
	مهني وتدبير منزلي	١٤٠-١٠٥	١٤٠-١٠٥	١٤٠-١٠٥
	مواضيع أُخر	٢١٠-٥٥	٢١٠-٥٥	٢١٠-٥٥
	انشطة تعليمية أُخر	١٧٥-٧٥	١٧٥-٧٠	١٧٥-٧٥

تبيّن من الجدول أنّ هناك في مرحلة الدراسة المتوسطة مواداً دراسية مطلوبة التعلّم، وأُخر اختيارية، وإنّ المواد الاختيارية كانت تُعطى للطالب حسب تقديرات مديري المدارس بعد التشاور مع المعلمين حوّل مستوى الطالب الدراسي والتي بالإمكان أنْ ترفع من مستواه العلمي، فضلاً عن مواد اختيارية يختارها الطالب بنفسه، كمادة

---

(١) **شمل التطهير كلّ الدعاة النشطين للأفكار القومية المتطرفة وللنزعة العسكرية العدوانية أو عسكرة المجتمع، وتنقية نظام التعليم من الميولات القومية والعسكرية من فكر وممارسة، وبضمنها التدريب شبه العسكري، امّا الدعاة الاخرون للقومية والعسكرية يُستثنون من مواقع الإشراف والتعليم. يُنظر: كاظم هيلان محسن، سياسة الأحتلال الأميركي في اليابان....، ص١٧٨.**

(2) **Ministry of Education, Bricks Without Straw, The Ministry, (Tokyo,1950), p.69.**

(3) **Ministry of Education, Japan's Modern Educational System..., p.165.**

اللغات الأجنبيّة التي منها اللغة الأنكليزية عندما تكون لديه رغبة في دخول المدارس الثانوية ذات التخصص العلميّ، والملاحظ في هذا الجدول أيضاً أنّ مادة اللغة الأنكليزية رغم أهميتها في مرحلة الدراسة المتوسطة غير أنّها ليست من المواد المطلوبة، أمّا عدد الحصص الدراسية التي في الجدول فهي تُمثل مجموع الساعات الدراسية السنوية لكلّ مادة وليس المقصود منها عدد الساعات المعتمدة، وإنّ مدة الساعة الدراسية في المرحلة المتوسطة خمسون دقيقة، ويظهر كذلك أنّه ليس هناك تقييد كبير في ضبط أعداد الحصص الدراسية المخصصة لكلّ مادة، وأنّ هناك فارقاً كبيراً في أعدادها؛ إذ حُددت حسب الظروف التي تُحيط بكل مدرسة من حيث اكتمال المباني المدرسية ووجود الأعداد الكافية من المعلمين.

يظهر لنا مما سبق أنّ الأوضاع التعليميّة في السنوات التي أعقبت انتهاء الحرب كانت مرتبكة وتسودها الفوضى في كلِّ مفاصلها، وبخاصّة مرحلة الدراسة المتوسطة، كون تلك المرحلة لم تكن موجودة في سلّم النظام التعليميّ القديم؛ لذا تعثر عملها بسبب عدم وجود مباني مخصصة لها، علماً أنّ هذه المرحلة الدراسية تُعدُّ من المراحل المهمّة في سلّم التعليم العام.

خامساً: التعليم المهنيّ

رأت بعثة التعليم الأميركية التي جاءت لليابان في آذار عام ١٩٤٦ أنّه من الضروري الاهتمام بالتعليم المهنيّ، وأنْ يتم إيجاد نوع جديد من هذا التعليم في يابان ما بعد الحرب، وإنّ الحاجة إلى الأيدي العاملة المهنيّة المدربة ضروري في هذه المرحلة من أجل إعادة إعمار اليابان وبناء بناه التحتية[١]، وذلك من خلال بناء المساكن والمدن والمصانع والمؤسسات الثقافيّة وغيرها، وعلى أنْ تحضى هذه الأيدي العاملة التي تتعامل مع الآلة بالقدر نفسه من الاحترام والتقدير الذي حضى به أصحاب العقول العلميّة،

(١) كانت توجيهات القيادة العامة لسلطة الأحتلال وبعثة التعليم الأميركية أنْ لا عودة إلى التعليم المهنيّ ذو الطابع العسكريّ، الذي تمّ استغلاله من الحكومات السابقة في الصناعات الحربية، التي بالنتيجة جلبت الويلات والمآسي للشعب الياباني من خلال تلك الحروب الطاحنة التي خاضها منذ بدايات القرن التاسع عشر، والاهتمام بالتعليم المهنيّ ذو الطابع المدني، بفتح دورات في تخصص الزراعة والتجارة والصناعة وغيرها. يُنظر: United States Government,Op.Cit.,Pp.26-27.

وكانت وزارة التعليم قد سعتْ إلى توحيد التعليم في المدارس الثانوية، فوفرتْ دورات للتعليم العام والتعليم المهنيّ، وأصدرتْ مناهج دراسية خاصّة بهذين الاختصاصين، وفي محاولة لاستيعاب أعداد أكبر من الطلبة في تلك الدورات تمت المباشرة بنظام المواضيع الاختيارية، لكن لأهمية التعليم العام ولأنّ غالبية الطلبة راغبون الدخول في هذا الاختصاص، تراجعت في المقابل أعداد الطلبة الذين رغبوا الدخول في دورات التعليم المهنيّ، وانخفضت أعداد الدورات المهنيّة في تلك المدارس، لكن الأوضاع تحسنتْ بعد ذلك عندما سُن قانون تعزيز التعليم المهنيّ في ١١ حزيران عام ١٩٥١، الذي ألزم الحكومة اليابانيّة بتوفير الدعم المالي لإقامة برنامج تعليم مهنيّ متكامل، وقد رأى العديد من اليابانيين المختصين بالتعليم أنَّ التعليم المهنيّ الصناعيّ أو الزارعيّ أو التجاريّ كان في وضع أفضل قبل الحرب، وإنّ فكرة المدارس الثانوية الشاملة لا تُحقق تعليماً مهنيّاً جيداً، والسبب الرئيس في ذلك هو النقص الكبير في المعدات والموظفين، لذا فإنّ هذه المدارس الثانوية بحاجة إلى إحداث تغييرات كبيرة في برنامجها الدراسي، أو أنّها تُقيم دورات مهنيّة خاصّة، علماً أنّ أعضاء مجالس المحافظات قد اقترحوا على الدولة تجميع المعدات الفنية المطلوبة من أماكن المراكز التدريبية المهنيّة القديمة[(١)].

كانت وزارة التعليم قد قامت بتشكيل لجنة الدورات المهنيّة، وأنْ تكون تلك الدورات في المدارس المتوسطة، على أنْ تكون مدة الدراسة فيها أربع ساعات في الأسبوع الواحد وذلك لتعليم مهن محددة، ولكن تلك الدورات واجهت عقبات عدة في عملها، من أهمها قلّة أعداد الكوادر التدريسية بعد الحرب، وكان قانون التعليم المدرسي رقم (٢٦) في مادته رقم (٣٦) قد أكد على أهمية التعليم المهنيّ على مستوى المدارس الثانوية وذكر **(في مرحلة التعليم الثانوي يجب بذل الجهود لزيادة المعارف العقلية والمهارات المطلوبة في المجتمع وعلى أساس مبدأ احترام العمل وعلى الطلبة اختيار مسار مستقبلهم بمفردهم)**[(٢)].

أما المادة (٤٢) من قانون التعليم المدرسي؛ فقدْ أوضحت لإدارات المدارس الثانوية الغاية من الدراسات المهنيّة، وهو لإظهار إبداعات الطلبة في الفنون التقنيّة، وكان لقسم

---

(1) Ministry of Education, Japan's Modern Educational System..., p.167.

(2) Ronald S. Anderson, Japan: Three Epochs of Modern Education, p. 172.

التعليم المهنيّ والتقنيّ في وزارة التعليم أهمية كبيرة في دعم التعليم المهنيّ[(١)] ؛ إذْ كان نشاطه قد بدأ في عام ١٩٤٩ ، فأقام دورات تطوير في مجالات عدة منها: الزراعة، والتجارة، ومصائد الأسماك، والصناعة، والتدبير المنزلي، في المرحلة الثانوية وفي المهن الفنية المتخصصة ما بعد الثانوية، ووضع القسم برنامجاً للمقررات الدراسية في المناهج الثانوي، وكانت السمة المميزة في ذلك البرنامج هي حرية اختيار المهنة التي تتناسب مع كلّ طالب وحسب قدراته، وكان من المفروض أنْ يوفر ذلك البرنامج ما يُقارب (٣٠٠) فرصة عمل متنوعة في اليابان، وفي عام ١٩٤٩ تعاونت وزارة العمل مع المدارس والكلّيات المحلية في مساعدة الطلبة الذين هم بدوام كامل أو بدوام جزئي، وأنشأت لهم مكتب للتوظيف في طوكيو ومكاتب أُخر في المحافظات الأُخر، وأقامتْ لهم دورات مهنيّة وورش ميكانيك في المدارس الثانوية لمدة (٣٥) أسبوعاً في السنة، وكانت تلك المدارس تُطالب طلبة تلك الدورات بـ(٨٥) وحدةً دراسية للتخرج منها، (٣٨) وحدةً للتعليم العام و(٣٠) وحدةً للتدريب المهنيّ، منها (١٧) وحدةً ذات طابع اختياري[(٢)] .

الجدول(١١) يُبيّن المواد الدراسية وعدد الحصص لطلاب الثانويات المهنيّة في عام ١٩٤٩[(٣)].

الموضوع	صف عاشر	صف حادي عشر	صف ثاني عشر	ساعات الاسبوع
تعليم عام	١٦	١١	١١	٣٨
صحة وتربية بدنية	٣	٣	٣	٩
لغة يابانية	٣	٣	٣	٩
رياضيات	٥	–	–	٥
فيزياء	–	٥	–	٥
اجتماعيات	٥	–	٥	١٠
مهني الزامي	٨	١٠	١٢	٣٠
رسم هندسي	٢	٣	٤	٩
ميكانيك	٢	٢	٢	٦
ميكانيك عملي	٤	٥	٦	١٥

---

(1) Edward R. Beachamp, James M. Vardaman, Op.Cit., Pp.104-105.

(2) Ronald S. Anderson, Japan: Three Epochs of Modern Education, Pp. 172-173.

(3) Ministry of Labor, Present of Vocational Training in Japan,(Tokyo,1957), p.10.

اختيارية	٥	٧	٥	١٧
كمياء	-	٢	-	٢
محركات	-	-	٣	٣
انكليزي	٥	-	-	٥
رياضيات	-	٣	-	٣
كهرباء	-	٢	-	٢
ادارة مكاتب	-	-	٢	٢
المجموع	٢٩	٢٨	٢٨	٨٥

عند ملاحظة الجدول، نجد أنّ هناك ثلاثة أنواع من الدراسات قُدمت لطلبة الدورات الثانوية المهنيّة، منها: مواد تخص التعليم العام ذات الطابع العلميّ، ومواد تخص الدراسات المهنيّة، ومواد دراسية اختيارية، إذ تصل حصص مواد التعليم العام في الصف العاشر على سبيل المثال إلى (١٦) حصةً أسبوعياً، أمّا الدراسات المهنيّة فتصل إلى (٨) حصص، ومواد الدراسة الاختيارية إلى (٥) حصص، فيصل المجموع إلى (٢٩) حصةً أسبوعياً، وفي الدراسات المهنيّة هناك طريقتان في التدريس، الطريقة الأوّلى هي أسلوب التدريس النظري، والثانية بأسلوب التطبيقات العملية في الورش الصناعيّة، فنجد أنّ حصص مواد الدراسات المهنيّة في الصف الثاني عشر هي (١٢) حصةً، منها أربع حصص لمادة الرسم الهندسي، وحصتان لدراسة المواد النظرية لمادة الميكانيك، وست أُخر للممارسات العمليّة، أمّا مواد الدروس الاختيارية فهي متنوعة، منها مواد علميّة إضافية في الكمياء والرياضيات، ومواد مهنيّة في درسي المحركات والكهرباء ومادة لغوية في درس اللغة الأنكليزية أو مادة إدارية في درس إدارة المكاتب، وحُددت فائدة هذه المواد الدراسية للطالب من خلال إدارة المدرسة وحاجة الطالب إليها.

سادساً: المدارس الثانوية

تمَّ فتح المدارس الثانوية في الأوّل من نيسان عام ١٩٤٨، وبعد سنة كاملة من تطبيق قانون التعليم الأساسي رقم (٢٥)، وكان الهدف من تلك المدارس توحيد التعليم الثانوي وانهاء الفروقات التي كانت موجودة في النظام التعليميّ السابق، وقد تميّز هذا النوع من التعليم بأمور عدة منها:

١- إنشاء مكاتب لمتابعة حضور وإنتظام دوام الطلبة في تلك المدارس.
٢- أنْ يكون التعليم في تلك المدارس الثانوية لكلا الجنسين.
٣- بدء العمل بتطبيق نظام المدارس الثانوية الشاملة التي تجمع بيّن الدراسة المتوسطة والثانوية، فضلاً عن أنّ الدراسة الثانوية فيها تجمع بيّن التعليم العام والمهني[١].

وفي قانون مجلس التعليم الصادر في ١٥ تموز من عام ١٩٤٨ جُعلت المدارس الثانوية تحت سيطرة وإشراف مجالس التعليم في المحافظات بعدما مُنحت تلك المجالس صلاحيات واسعة حسب مضمون هذا القانون، واستمرت تتمتع بتلك الصلاحيات من عام ١٩٤٨ وحتّى عام ١٩٥٠، وكان قد طُبق نظام المدارس الثانوية الشاملة بشكل سريع حتّى نهاية الأحتلال في عام ١٩٥٢، لكن تطبيقه أصبح بعد ذلك متلكأً؛ إذْ أنّ أعداداً من المدارس الثانوية لم تطبق نظام الدوام المختلط، وقسم آخر منها استمر على نهجه السابق في التدريس والفصل بيّن المدارس المتوسطة والثانوية[٢].

فضلاً عن ذلك، فان قانون التعليم المدرسي رقم (٢٦) كان قد وضع برنامجاً للتعليم بالدوام الجزئي والتعليم عن طريق المراسلة في المدارس الثانوية؛ إذْ كان هناك أعداد كبيرة من الطلبة غير قادرين على إكمال دراستهم عن طريق الدوام المدرسي المستمر بسبب ظروف عملهم[٣]؛ لذا ازداد عدد الطلبة الملتحقين بالمدارس الثانوية على أساس الدوام الجزئي إلى نسبة ٢٢,٧٪ وبلغ عددهم (٥٣٢٤٦٥) طالباً في عام ١٩٥٢، وهذا العدد أكثر ٣,١ مرة من عدد الطلاب المسجلين في الدوام الجزئي لعام ١٩٤٨، وفي سعي الحكومة لإنجاح التعليم الثانوي وأنْ يكون متاحاً لجميع الطلبة، تمَّ فتح المزيد من تلك المدارس؛ إذ ازدادت أعدادها بين أعوام ١٩٤٨-١٩٥٢ ولترتفع من (٣٥٧٥) مدرسة إلى (٤٥٠٦) مدرسة، وإنّ أعداد الطلبة أرتفع من (١٢٠٣٩٦٣) إلى (٢٣٤٢٨٦٩) طالباً خلال المدة نفسها[٤].

---

(1) Yosuhiro Nemoto, Op.Cit., Pp.12-13.

(2) Julian Dierks, Op.Cit., p.115; Ronald S. Anderson, Japan: Three Epochs of Modern Education..., Pp.165-166.

(3) Edward R. Beachamp, James M. Vardaman, Op.Cit., p.104.

(4) Ministry of Education, Japan's Modren Educational System...,Pp. 166-167.

وأمّا حق المرأة في التعليم، وبخاصّة التعليم الثانوي، فلم تستجب الحكومة اليابانيّة إلى مطلب الداعين إلى هذا التعليم إلا بعد أنْ انقضت أكثر من أربعة أشهر على انتهاء الحرب، ففي ٤ كانون الأوّل عام ١٩٤٥، أصدر مجلس الوزراء اليابانيّ قراراً نص على أنّه ينبغي أنْ تكون هناك فرص متساوية في التعليم لكلا الجنسين وعلى ضرورة وجود احترام متبادل بينهما، وقد أقرت بعثة التعليم الأميركية إلى اليابان هذه السياسة الجديدة في تقريرها، وفي بداية عام ١٩٥٠ كانت نسبة طلبة المدارس الثانوية الجديدة مختلفة بالنسبة لكل من الجنسين، إذ كانت ٤٨.٠٪ للبنين و ٣٦,٧٪ للبنات[١].

الجدول رقم (١٢) يُبيّن المواد الدراسية وعدد ساعاتها في المدارس الثانوية لعام ١٩٥١[٢].

المادة وتقسيماتها	ساعة معتمدة	المادة وتقسيماتها	ساعة معتمدة
لغة يابانية:		العلوم:	
لغة يابانية A	٣١٥(٩)	فيزياء	١٧٥(٥)
لغة يابانية B	٧٠(٢)-٢١٠(٦)	هندسة	١٧٥(٥)
لغة صينية كلاسيكية	٧٠(٢)-٢١٠(٦)	الاحياء	١٧٥(٥)
		علم الأرض	١٧٥(٥)
اجتماعيات:		تدبير منزلي:	
اجتماعيات عامة	١٧٥(٥)	اعمال منزلية عامة	٧٠(٢)-٢١٠(٦)
تاريخ اليابان	١٧٥(٥)	العائلة	٧٠(٢)
تاريخ العالم	١٧٥(٥)	التغذية	٧٠(٢)-١٤٠(٤)
جغرافية	١٧٥(٥)	ادارة منزلية	٧٠(٢)-١٤٠(٤)
مواضيع راهنة	١٧٥(٥)	الطعام	١٧٥(٥)-٣٥٠(١٠)
		الملابس	١٧٥(٥)-٣٥٠(١٠)
الرياضيات:		الآداب:	
رياضيات عامة	١٧٥(٥)	موسيقى	٧٠(٢)-٢١٠(٦)
تحليلية اولى	١٧٥(٥)	رسم	٧٠(٢)-٢١٠(٦)

---

(1) Miyoshi Nobuhiro, Historical Study on Women and Industrial Education in Japan,(Japan,2000); Yasuo Saito, Gender Equality in Education in Japan, National Institute for Educational Policy Research, (Tokyo.,N.D.),Pp.8-10.

(2) Ministry of Education, Japan's Modren Educational System...,P. 166.

هندسة رياضية	١٧٥(٥)	خط	٧٠(٢)-٢١٠(٦)
تحليلية ثانية	١٧٥(٥)	حرف يدوية	٧٠(٢)-٢١٠(٦)
صحة وتربية بدنية:		زراعة:	
صحة		زراعة عامة	٤٠٠(١٢)-١,٢٦٠(٣٦)
}	٣١٥(٩)-٣٨٥(١١)	زراعة البذور	٧٠(٢)-٣٠٠(٢٠)
تربية بدنية			
لغات أجنبية	١٧٥(٥)-٥٢٥(١٠)	مصائد اسماك:	
		مصائد اسماك عامة	١٠٥(٣)-٣٥٠(١٠)
		حياة بحرية وأمور أُخر	١٤٠(٤)-٥٢٥(١٥)
صناعة:		مهارات منزلية:	
ميكانيك	٥٥٠(١٠)-١,٢٩٥(٣٧)	تغذية	٢١٠(٦)-٥٢٥(١٥)
كهرباء ومهن أُخر	٥٥٠(١٠)-١,٢٩٥(٣٧)	ممارسة تغذية وأمور أُخر	٢١٠(٦)-٧٠٠(٢٠)
تجارة:			
كتابة رسائل	٧٠(٢)-١٧٥(٥)		
حسابات تجارية ومهن أُخر	٧٠(٢)-٢١٠(٦)		

يوضح الجدول المواد الدراسية المكثفة والشاملة لمختلف العلوم والثقافات التي كانت تُعطى في المدارس الثانوية، فعلى سبيل المثال: دُرست ثلاثة أنواع من اللغات: هي اللغة اليابانيّة صنف A، واللغة اليابانيّة صنف B، واللغة الصينيّة التقليديّة، فضلاً عن ذلك، فإنّ هناك خمسة أنواع من الدراسات الاجتماعيّة، هي دروس اجتماعيّة عامّة وتأريخ اليابان والتأريخ العالميّ والجغرافية ومواضيع راهنة، وأربعة أُخر لمادة الرياضيات هي الرياضيات العامّة والتحليليّة الأوّلى وعلم الهندسة الرياضيّة والتحليليّة الثانية، أمّا مادة العلوم فلها أربعة أقسام أيضاً، هي العلوم الفيزيائية والهندسة والأحياء وعلم الأرض، مع وجود مواد دراسية في الصحة البدنية والآداب باشكالها المتنوعة كالموسيقى والرسم والخط والحرف المنزلية، ومواد دراسية في التدبير المنزلي واللغات الأجنبية والزراعة والتجارة ومصائد الأسماك وفي المهارات المنزلية، والجدول وضح كذلك عدد الساعات السنوية لتدريس كلّ مادة وكم عادلت من الساعة المعتمدة، وإنّ مجموع تلك الحصص مثل ما قُدم للطلبة في المدارس الثانوية خلال السنوات الثلاث التي قضوها فيها.

سابعاً: تعليم ذوي الاحتياجات الخاصّة

بعد الحرب العالميّة الثانية، كان قد صدر قانوني التعليم المدرسي رقم (٢٦) وقانون التعليم الأساسي رقم (٢٥)، وكلاهما صدرا في عام ١٩٤٧ ليحلا محل قوانين التعليم السابقة التي كانت سارية المفعول[١]، وجعل قانون التعليم المدرسي التعليم الإلزامي جزئياً لذوي الاحتياجات الخاصّة، بما في ذلك المكفوفين وضعاف البصر والصم ومن له صعوبات في النطق أو الضعفاء عَقلياً وجسدياً، لكن أصبح بعد ذلك تعليم الأطفال المنضمين إلى مدارس المكفوفين والصم إلزامياً كونهم أقدر من غيرهم المعاقين على التعلّم، كما أُلزمت كلّ محافظة من محافظات اليابان بإنشاء مدارس خاصّة للمكفوفين والصم وذوي الاحتياجات الخاصّة[٢].

وفي ضوء مبدأ تكافؤ الفرص في التعليم المنصوص عليه في قانون التعليم الأساسي[٣]، تمَّ إنشاء ثلاثة أنواع من المدارس لذوي الاحتياجات الخاصّة بوصفها مؤسسات توفر التعليم للأطفال ذوي الإعاقة، وهي مدارس المكفوفين ومدارس الصم ومدارس المعاقين، علاوة على ذلك، وضِعت لوائح للسماح بإنشاء صفوف خاصّة في المدارس الأبتدائية والمتوسطة والثانوية للطلاب الذين يصعب عليهم التعلّم في الصفوف العادية[٤]، على أنْ يُوفر الكادر التدريسي المخصص لهم، وكان على أولياء أمور الأطفال المعاقين إرسال أبنائهم إلى تلك الصفوف الموجودة في المدارس الأبتدائية والمدارس المتوسطة بانتظام، أو إرسالهم إلى المدارس الخاصّة التي أُنشئت لهؤلاء الأطفال من عمر ٦ سنوات وحتّى ١٥ سنة، وفي عام ١٩٥٢ أُنشئت شعبة تعليم ذوي الاحتياجات الخاصّة في مكتب التعليم الأبتدائي والمتوسط والثانوي التابع لوزارة التعليم اليابانيّة من أجل تعزيز مدارس وصفوف ذوي الاحتياجات الخاصّة، وكان العامل الرئيس الذي منع أرتفاع معدل حضور الأطفال إلى مدارس المكفوفين ومدارس الصم ومدارس المعاقين هو العبء الثقيل الذي وقع على الأبوين بالمقارنة مع الطفل السليم

---

(1) Naoko Kato, Op.Cit., p.40; Julian Dierks, Op.Cit., p.115; Yasuo Saito, Education in Japan: Past and Present, p.6.

(2) Edward R. Beachamp, James M. Vardaman, Op.Cit.,Pp.106-107.

(٣) عبد اللطيف بن حسن فرج، المصدر السابق، ص٢٢١.

(4) Yoshiro Nemoto, Op.Cit., p.24.

الذي التحق بمدرسة أبتدائية أو متوسطة، وقد طُبق في عام ١٩٤٨ نظام التعليم الإلزامي على المعاقين وكانت البداية من عمر ٦ -٧ سنوات، وفي عام ١٩٤٩ تمّ تطبيقه تدريجياً على الأطفال المعاقين من عمر ٦-١٥ سنة، وتمّ استبعاد الأطفال المعاقين ذهنياً من أحكام قانون إلزامية التعليم، إلا إنّه كانت هناك عقبات كثيرة أمام تنفيذ قانون إلزامية التعليم لذوي الاحتياجات الخاصّة؛ وذلك بسبب قلة التمويل المالي ونقص المعلمين المؤهلين ونقص المعدات والوسائل الخاصّة بهم وعدم وجود مناهج دراسية واضحة، فضلاً عن معارضة أولياء أمورهم في إرسال أبنائهم إلى المدارس خوفاً عليهم[١].

كانت وزارة التعليم قد أقامتْ برنامجاً خاصاً كان بمثابة ورشة عمل لتدريب (١٨٠) معلماً لطلاب ذوي الاحتياجات الخاصّة في طوكيو صيف عام ١٩٤٧؛ إذ تعلّم أولئك المعلمون أساليب متقدمة في التعامل مع الأطفال المكفوفين والصم والمعاقين عَقلياً، ولكن هذا البرنامج الأخير لم يُطبق إلا سنة ١٩٤٩ بعد ما وفرت الأموال الكافية لإنشاء المدارس المخصصة للمكفوفين والصم والمعاقين عَقلياً، وفي حلول عام ١٩٥٠ كانت هناك (٧٢) مدرسةً خاصّة للمكفوفين حضر فيها (٥١٥٥) طفلاً في المرحلة الأبتدائية والمتوسطة والثانوية، وكانت هناك (٧٦) مدرسةً للصم حضر فيها (١١٦٠٠) طفل للمستويات الدراسية الثلاث، وكان للمتخلفين عَقلياً ثلاث مدارس حضر فيها (١١٠) أطفال، وفي العام نفسه - أيّ عام ١٩٥٠- كان هناك (١٢٦٨) معلماً في مدارس المكفوفين و(١٨٣٥) معلماً في مدارس الصم، فضلاً عن وجود (٥١٢) فصلاً دراسياً خاصّاً في المدارس العادية، وكان معظم طلابها من الأطفال الضعيفين جسدياً والمتخلفين عَقلياً[٢].

(1) Taro Numano, Special Needs Education in Japan, Pp.3-4.

(2) Ronald S. Anderson, Japan: Three Epochs of Modern Education, p.182.

الجدول رقم (١٣) يُبيّن عدد المدارس وعدد المعلمين والطلبة في مدارس ذوي الاحتياجات الخاصّة من عام (١٩٤٥-١٩٥٢)(1):

السنة	مدارس المكفوفين			مدارس الصم			مدارس المعاقين		
	مدارس	معلمين	طلبة	مدارس	معلمين	طلبة	مدارس	معلمين	طلبة
١٩٤٥	٧٥	٨٣٦	٥٧٥٠	٦١	٨٠٦	٧٥١٤	–	–	–
١٩٤٦	٩٠	٧٠٧	٤٨٠٦	٦٣	٧٥٥	٦٨٠٢	–	–	–
١٩٤٧	٧٣	٧٢٤	٤٩٢١	٦٤	٨٥٨	٧٢٣٨	–	–	–
١٩٤٨	٧٤	٨٨٤	٤٤٥٧	٦٤	١١٠١	٧٨٣٠	–	–	–
١٩٤٩	٧٠	١٠٩٤	٤٣٩٦	٧٢	١٤٩٨	٩٩٦٤	١	٧	٨٩
١٩٥٠	٧٢	١٢٦٨	٥١٥٥	٧٦	١٨٣٥	١١٦٠٠	٣	١٥	١١٠
١٩٥١	٧٢	١٤٩٣	٦١٦١	٧٦	٢٠٩٩	١٣٣٤٥	٣	١٥	١٦٥
١٩٥٢	٧٢	١٦٦٤	٧١٣٦	٧٧	٢٤٠٠	١٤٧٨٣	٣	١٤	١٧١

يُبيّن الجدول أعداد مدارس ذوي الاحتياجات الخاصّة من المكفوفين والصم والمعاقين، فضلاً عن أعداد الطلبة والمعلمين فيها؛ إذ لم تطرأ على أعداد تلك المدارس زيادة ملحوظة، ولكن كانت هناك زيادة كبيرة في أعداد المعلمين وبخاصّة في مدارس الصم، إذ بلغت أعدادهم في سنة ١٩٥٢ حوالي ثلاثة أضعاف ما كانت عليه في سنة ١٩٤٥ ، وكذلك في مدارس المكفوفين كانت هناك زيادة تُعادل الضعفين، وبيّنَ الجدول كذلك أنّ هناك استحداثاً جديداً حصل بفتح مدارس خاصّة للمعاقين في عام ١٩٤٩، ولكن بقتْ أعداد تلك المدارس قليلة حتّى عام ١٩٥٢؛ إذ أنّها لم تتجاوز عتبة الثلاث مدارس مع أعداد قليلة من الطلبة والمعلمين.

ثامناً: المدارس الخاصّة (الأهلية)

تركز وجود المدارس الخاصّة (الأهلية) في المدن اليابانيّة الكبيرة مثل: طوكيو، وفوكوأوكا، وهوكايدو، وأوساكا....، وكانت بنايات تلك المدارس قد أصابتها أضرار بالغة خلال الحرب العالميّة الثانية، وأصبحت إداراتها تمر بمحنة مالية كبيرة منعتها من

(1) Ministry of Education, Asurrey of Japanese Education With Statisties:1957,(Tokyo,1957), Series No.:1:p.6.

مواصلة عملها من جديد؛ لذا سعت وزارة التعليم إلى منح إدارات تلك المدارس بعض القروض المالية من أجل أنْ تعود إلى مزاولة عملها، ولكن تلك المساعدات لم تكن بالمستوى المطلوب لقلة الموارد المالية لدى الحكومة؛ لذلك ظلت تلك المدارس الخاصّة تُعاني من عدم توفر الامكانات الكافية لاستمرار عملها التعليميّ لسنوات عديدة، وفي ٢٧ آذار من عام ١٩٥٢ صدر قانون المدارس الأهلية الخاصّة من أجل دعمها وتوفير التمويل الكافي لها، حتّى أنّ الوزارة أخذتْ على عاتقها استثمار تلك الأموال لبناء بنى تحتية جديدة لتلك المدارس، من جانب آخر، فإنّ إصلاحات تعليم ما بعد الحرب التي قامت بها سلطة الأحتلال الأميركي والحكومة اليابانيّة فرضت تغييرات حتّى على عمل المدارس الخاصّة منها:

١- أنْ يكون المنهج الدراسي في تلك المدارس مشابها إلى المنهج الدراسي في المدارس الحكومية.

٢- على المدارس الخاصّة فتح أبوابها إلى فئات أوسع من أبناء المجتمع اليابانيّ.

٣- أنْ تكون تلك المدارس ذات استقلالية تامة، وعدم السماح لجهات غير مسؤولة عن التعليم التدخل في عملها[١].

تاسعاً: المناهج الدراسية وطرائق التدريس

إنّ المناهج الدراسية التي يتم تدريسها، وكيفية تدريسها في الفصول الدراسية تعكس مرآة النظام التعليميّ في أيّ بلد في العالم، وخلال مدّة الأحتلال الأميركي لليابان سعت سلطة الأحتلال إلى إعادة النظر في المناهج التعليميّة التي كانت تُستخدم في مدة ما قبل الحرب، وكانت من أهم الإجراءات التي اتخذتها بهذا الخصوص هو إرسال بعثة التعليم الأميركية إلى اليابان في آذار من عام ١٩٤٦؛ إذ أعلنت هذه البعثة أنّ الإجراء الأوّل الذي يجب أنْ يُتَخذ لا بدَ أنْ يصب في مصلحة التلاميذ والطلبة؛ وذلك بإثراء عقولهم بالمعلومات العلميّة من خلال المحتوى الموجود في المناهج الجديدة، على أنْ يكون ذلك المعنى الدراسي واضحاً لهم[٢].

---

(1) Ministry of Education, Japan's Modern Educational System..., Pp.170-171.

(2) Julian Dierks, Op.Cit., p. 114.

قامت وزارة التعليم وبالتنسيق مع سلطة الأحتلال الأميركي بحذف عدة مواد من المناهج الدراسية السابقة، ثم بدأت في مراجعة تلك المناهج، وشكلت لجنة مختصة بهذا الخصوص، وعقدت عدة اجتماعات مع مستشاري سلطة الأحتلال، وذلك لوضع خطة متكاملة للمناهج الدراسية، وعند إعداد المناهج قامت لجنة وطنية بدراسة البدائل المختلفة لتحديد طبيعة المهارات التي يجب على الطالب أنْ يكتسبها في كلّ مرحلة دراسية، فضلاً عن ذلك، قامت اللجنة بوضع الأهداف العامّة وقوائم الموضوعات المحددة الواجب تغطيتها لكلّ مقرر دراسي وقدمت توصيات في ما يتعلق بأساليب التدريس[١].

لقد تمَّ إجراء بعض التعديلات على قسم من المناهج الدراسية، فعلى سبيل المثال في مادة تعليم اللغة اليابانيّة، فبدلاً من أنْ يبدأ الدرس بمقاطع المخطوطة (كاتا كانا Kata Kana) في الصف الأوّل الأبتدائي، فإنّ البدء سيكون بمقاطع المخطوطة (هيرا كانا Hira kana)[٢]، التي هي أكثر شيوعاً وتداولاً من المخطوطة الأوّلى، وتُخفف على التلاميذ من أعداد الأحرف الصينية من عدة الآف إلى خمسمائة حرف، والتي بدورها تُسهل وتُقلل من وقت الكتابة، فضلاً عن ذلك، قُللتْ ساعات درس التدبير المنزلي، الذي هو من الدروس المهمّة للفتيات، وجعله يُدرس في السنة الثانية من الدراسة الأبتدائية، وأنْ يكون درساً اختيارياً للسنوات البقية، وكذلك درس اللغات الأجنبيّة، فإنّ الكثير من اليابانيين نظر إلى عدم ضرورة هذا الدرس، ولذلك جُعل درساً اختيارياً أيضاً، وفي المقابل تمّ إضافة درس التثقيف الصحي من ضمن الدروس المنهجيّة[٣].

بعد عامين وبالتحديد في مطلع عام ١٩٤٩ تمت مراجعة المناهج الدراسية من جديد في وزارة التعليم للمراحل الثلاث الأبتدائية والمتوسطة والثانوية، وكان الأمر الأكثر صعوبة في إصلاح المناهج الدراسية والأكثر جدلاً في الأوساط التعليميّة اليابانيّة هو كيفية التعامل مع مادة الأخلاق والتأريخ والجغرافية؛ إذ تمّ الاتفاق على دمج هذه المواد

---

(١) إزرا ف. فوجل، المصدر السابق، ص١٨٣.

(٢) عبد الفتاح محمد شبانة، اليابان، العادات والتقاليد وإدمان التفوق، مطبعة مدبولي، (القاهرة،١٩٩٦)، ص ٤٠-٤١.

(3) Ronald S. Anderson, Education in Japan..., Op.Cit., p. 83.

جميعاً في مادة واحدة هي مادة الدراسات الاجتماعية[١]، وأنْ تكون المفردات المقررة للأخلاق فيها تتماشى مع النموذج الديمقراطي الجديد في اليابان، وكانت تلك الدراسات قد مثلت جوهر التعليم الجديد، فبها طُرحت قضايا عدة حركت الطلبة وشجعتهم على فتح باب المناقشة وطرح الأسئلة، وتبني الأفكار التي تؤدي إلى حل تلك القضايا، وقد عُرف هذا النوع من التعليم في الفترة التي أعقبت الأحتلال الأميركي بـ(تعليم المواطنة)؛ إذ كان تعليماً موجهاً من باب التجربة[٢]، وبذلك تمّ تثبيت مادة الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأبتدائية والمتوسطة والثانوية وحتّى الصف الثاني عشر، على أنْ تقتصر مواضيعها على مواد تهتم بالطفل والبيت والمدرسة والمجتمع[٣]، وكانت من أبرز مواضيع مادة الدراسات الاجتماعية في المدارس المتوسطة هي معرفة المهن والتقاليد اليابانيّة، فضلاً عن دراسة الشخصيات العالميّة المهمّة في التاريخ العالمي أمثال: بوذا (Buddha) — المسيح (Christ) - ارسطو (Aristotle) — غاليلو (Galileo) — نيوتن (Newton) - روسو (Rousseau) — كانط (Kant) — تولستوي (Tolstoy) — غاندي (Gandhi) — اديسون (Edison) — اينشتاين (Einstein)[٤].

كانت وزارة التعليم وبالتنسيق مع قسم التعليم والمعلومات المدنية التابع للقيادة العامّة لسلطة الأحتلال الأميركي قد اهتمت بمادة الدراسات الاجتماعيّة على مستوى المدارس الثانوية، وشملت تلك المادة دراسة تأريخ اليابان وعلاقاته الدوليّة، فضلاً عن دراسة حياة الشعوب والأمم الأُخر؛ إذ ركزت على الحياة المدنية فيها، وبينت عاداتها وتقاليدها الاجتماعيّة وعرفت بأوضاعها السياسيّة والاقتصاديّة، فكانت المادة الدراسية هي عبارة عن مفردات في التأريخ والجغرافية والعلوم السياسيّة وعلم الاجتماع والاقتصاد، ولم تخلُ مفردة التأريخ من المواضيع الحساسة، والتي كانت قد سببت اختلافاً واسعاً في وجهات النظر بيّن اليابانيّين، ومنها وصف دخول الجيش اليابانيّ إلى

(1) Usui Kaichou, An Invitation to New Secondary Social Studies, (Tokyo, 1992), Pp. 155-162; Yuri Ishii, Op.Cit., p.100.

(2) Norio Ikeno, Citizenship Education In Japan After World War II, International Journal of Citizenship and Teacher Education, Vol 1, No. 2, December 2005.Pp.93-95.

(3) Yoshiko Nozaki, Op.Cit., p.11.

(4) Ronald S. Anderson, Education in Japan..., p. 84.

الصين في عقد الثلاثينيّات بأنّه غزو وعدوان، وبخاصّة ما حدث في منشوريا عندما غزتها اليابان في عام ١٩٣١، وأنشأت فيها حكومة مانشوكو، وعَينت هنري بويي[١] (Henry Pu-yi)، وريث سلالة المانشو رئيساً مؤقتاً فيها، كما تطرقت مفردات التأريخ إلى مذبحة نانجينغ[٢] Nanjing في عام ١٩٣٧ في مناهج المدارس الثانوية لعام ١٩٥٢، وكانت العبارات الواردة في تلك المناهج:**(إنّ أحتلال نانجينغ من قبل الجيش اليابانيّ، والذي دمر المدينة وقام باعمال النهب والسلب والعنف والاعتداء قد سبب سمعة سيئة دوت في جميع أرجاء العالم)**، وقد تطرقت مفردات التأريخ أيضاً إلى عدوان الجيش اليابانيّ على مناطق أُخر في آسيا، وإرتكابه بها جرائم حرب كما حصل في الفلبين وماليزيا والهند الصينية واندونسيا، وأمّا الغريب في الأمر أنّ تلك المناهج الدراسية لم تُشكك أبداً بالأمبراطور هيروهيتو، وادعتْ أنّه لا يتحمل مسؤولية الحرب، ووصفت شخصيته بأنّه ملك اليابان، وأنّه سعى إلى الضغط على القادة العسكريين المؤيدين للحرب، واستطاع في النهاية أصدار أمراً بانهاء تلك الحرب المدمرة[٣].

أمّا على مستوى الكوادر التدريسية فكان هناك نقص واضح في أعداد المعلمين المختصين في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية؛ بسبب أنّ تلك المادة كانت مجزأة ولا يوجد بينها صلة ترابط، ووجد المعلمون أنّ التركيز على المفردات المتعلقة بالأحوال الاجتماعية المحلية وترك البقية لقدرات المعلمين ورغبة التلاميذ دون تخطيط وتوجيه رسمي من وزارة التعليم سيؤدي إلى إضعاف المستوى العلميّ لدى الطلبة، وكانت المناهج الدراسية قد شملت مواداً متنوعةً ومختلفة، فبالإضافة للدراسات الاجتماعية

---

(١) هنري بويي: حفيد أسرة المانشو Manchu آخر أسرة امبراطورية حكمت الصين، وكان حكمها قد انهار في عام ١٩١١. اسماء صلاح الدين فخري، العلاقات الصينية - اليابانية ١٨٩٤-١٩٣٩، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية- ابن رشد، ٢٠٠٦، ص٢٢٤.

(٢) أحتل الجيش الياباني مدينة نانجينغ الصينية في ١٣ كانون الثاني من عام ١٩٣٧، وقد ارتكب فيها فضائع ومذابح غير مسبوقة، ففي الوثائق التي قدمتها الحكومة الصينية — فيما بعد — إلى محكمة الشرق الأقصى العسكرية في عام ١٩٤٦، ذكرت أنّ عدد القتلى بلغ (٤٣٠) ألف صيني ما بين أسرى حرب وعامة الناس، وأُلقيت جثثا لا حصر لها في الأنهار، ولكن العدد الذي حددته المحكمة وصل إلى (١١٩٣٠) صيني، وما زالت الصين تُطالب اليابان حتى الآن بالاعتذار الرسمي عن تلك الجرائم، وضرورة تغيير المناهج المدرسية من أجل اظهار تلك الحقائق التاريخية. هشام عبد الرؤوف حسن، المصدر السابق، ص١٧٤.

(3) Yoshiko Nozaki, Op.Cit., Pp. 15-17.

كانت هناك مادة اللغة اليابانيّة، والتأريخ اليابانيّ، والرياضيات، والعلوم العامة، والموسيقى والفنون، والحرف اليدوية، والتربية البدنية، والتعليم المهنيّ، والتدبير المنزلي، وكانت هذه الدروس على نوعين إجباريةً واختياريةً، ففي مادة اللغة اليابانيّة كانت قد دُرست قواعد اللغة والأدب وتطوير أساليب القراءة والتحدث والاستماع، وكذلك مهارات الكتابة للانتفاع منها في الاتصال والمراسلة، أمّا اللغة الأنكليزية فقد بدأ تدريسها بتطبيق إسلوب المحادثة واستخدام الأجهزة السمعية، مثل أشرطة التسجيل والقصص والقصائد والأحاديث الدارجة(١).

كان درس التربية البدنية قد أصبح عبارة عن ألعاب رياضية مثل الفنون التقليدية لرياضة الجودو، الكيودو (الرماية)، الكندو (المبارزة)، بعد أنْ تمّ إلغاء التدريبات العسكرية وفنون الدفاع عن النفس في المدارس بعد انتهاء الحرب العالميّة الثانية، وقد بدأ تطبيق تلك الألعاب منذ عام ١٩٥٠، ١٩٥١، ١٩٥٢ على التوالي، فضلاً عن ذلك، تمّ توسيع مناهج التعليم البدني لتشمل برامج التوعية الصحية من أجل الوقاية من الإصابة بالأمراض، كما تمّ ترقية العنوان الوظيفي لمعلم التمريض Yo Go Kundo إلى معلم التمريض الجديد Yo Go Kyoyou؛ إذ حصل أولئك المعلمون على تراخيص من أجل العمل في مجال التعليم، ولتعزيز الروح الوطنية والمعنوية لدى المواطنين اليابانيين اقترح الرياضيون اليابانيون أقامة مهرجان رياضي وذلك في عام ١٩٤٦، على أنْ يُقام في العاصمة الأمبراطورية كيوتو، التي لم تتعرض إلى أضرار خلال مدة الحرب عكس بقية المدن اليابانيّة، وكان ذلك المهرجان برعاية رابطة رياضي الهوات في اليابان؛ إذ تحوّل اسمها بعد ذلك في تشرين ثاني عام ١٩٤٨ إلى اتحاد هوات رياضي اليابان، وانضم إلى هذا الاتحاد (٣٧٧٥) رياضياً، وكان من أهدافه المشاركة في إعادة بناء اليابان، أمّا وزارة التعليم فكانت قد قامت بدور مهم في تلك الفعاليات الرياضية؛ إذ قدمت لها الدعم المادي والمعنوي(٢).

لقد ركزت وزارة التعليم اليابانيّة على إصلاحات خمس رئيسة على المناهج الدراسية هي:

---

(1) **Rita Elaine Silver, And others, Op.Cit.,83; Ronald S. Anderson, Japan: Three Epochs of Modern Education, p.103.**

(2) **Ministry of Education, Japan's Modern Educational System..., p. 173.**

١- ألغت الانقسامات الصغيرة في المواضيع، على سبيل المثال تمّ دمج الجغرافية والتأريخ والتربية المدنية في مسار جديد سميّ (الدراسات الاجتماعية).
٢- تمّ تقسيم الموضوعات في المدارس المتوسطة والمدارس الثانوية إلى إلزامية واختيارية، وبخاصّة في المدارس الثانوية.
٣- لغرض إنجاح الدراسات المستقلة الحرة، تم إيجاد فترات خاصّة للدراسات الحرة والتي عُرفت لاحقاً باسم (أنشطة تربوية محددة) (Spesific Educational Activities).
٤- التركيز على تلبية احتياجات المجتمع اليابانيّ التعليميّة، فتمّ إختيار الموضوعات من الواقع المحلي.
٥- تمّ التركيز على التعليم المهنيّ، والعمل على تنقيح وتعديل الدورات المهنيّة وبخاصّة ما يتعلق بالصناعات المنزلية[١].

من أجل متابعة الإصلاحات اللازمة في المناهج الدراسية، أسست وزارة التعليم مجلس المناهج الدراسية الذي كان عليه مواجهة أعقد المشكلات االتي ستحدث في النظام التعليميّ، وقدم المجلس المناهج الدراسية الجديدة وأساليب التدريس التي تمّ قبولها من قبل مجلس إصلاح التعليم في اليابان على النحو التالي:
١- أنْ تُراعى الفروقات الفردية بيّن التلاميذ في طرائق التعليم الحديثة على ضوء قدرة وحسن تصرفهم، على أنْ يُعطوا عدة فرص للتعلّم، وأنْ يُدركوا أنّ التعليم يُعد نقطة تحول مهمّة في حياتهم، وبهذ الحالة سيتسابقون للمشاركة في الأنشطة التعليميّة.
٢- على الجهات المسؤولة تطبيق توجيهات وزارة التعليم التي تدعو المعلمين كافة إلى مراقبة التلاميذ في تصرفاتهم، وأنْ يكونوا قدوة لهم من خلال ما يحملونه من تجارب واسعة ومعلومات معرفية.
٣- الأخذ بآراء الخبير الاجتماعي توكيومي كايغو (Tokiomi Kaigo) الذي دعا إلى الاهتمام بالدروس العلميّة، ورعاية الطلبة وكشف قدراتهم من خلال الأنشطة التربويّة وقراءة الصحف والتمثيل المسرحي والنوادي الرياضية، وعَدَّ ذلك جزءً من العملية التعليميّة.

---

(1) **Yuri Ishii, Op.Cit., p.100; Ministry of Education, Progress of Education Refrom in Japan, p.13.**

٤- كان قانون التعليم لعام ١٩٤٧ قد أشار إلى جواز استخدام العقوبة التأديبية ضد التلاميذ، ولكنه رفض أنْ تكون تلك العقوبة جسدية، وإنّ إجبار التلميذ على الجلوس وهو منتصب أو اعتقاله بعد المدرسة وهو يُعاني من الجوع والتعب كما كان في أيام الحرب وقبلها، لا يمكن أنْ يكون ضمن التوجه التعليميّ الجديد في اليابان(١).

وقد تطوّرت طرائق التدريس وبخاصّة في مرحلة الدراسة الثانوية، فاستُخدمتْ لوحة التعليم وطريقة التدريس والحوار حوّل الطاولة المستديرة، وشاع استخدام الوسائل التعليميّة السمعيّة منها والبصريّة، كما أُقيمتْ رحلات علميّة تجمع بيّن المعلمين والتلاميذ معاً، وفي نهاية عام ١٩٤٧ شكلتْ وزارة التعليم لجنة خاصّة لترخيص إصدار المناهج الدراسية تتكون من (١٦) عضواً؛ إذ ألزمتْ تلك اللجنة من ذلك الوقت الجهات المسؤولة عن التعليم بتقديم قائمة كاملة باسماء الكتب المنهجية المراد استخدامها في المدارس، على أنْ تكون تلك القائمة تحتوي على اسم الكتاب واسم والمؤلف والناشر حتّى تستطيع لجنة التراخيص البت في صلاحية استخدامها في المناهج التعليميّة(٢).

تبيّنَ أنَّ المشكلة الأوّلى والأهم التي واجهت الحكومة ووزارة التعليم هي كيفية معالجة كتب مادة الأخلاق والتأريخ والجغرافية، وذلك بسبب ارتباط مواد تلك الكتب بالسياسة اليابانيّة السابقة ذات النزعة العسكريّة والفكر القوميّ المتطرف، علماً أنّ محاولات الحكومة والوزارة لإحداث ذلك التغيير في الكتب قد واجه معارضة شديدة من شرائح مختلفة ذات توجهات متشددة ومتطرفة من داخل المجتمع اليابانيّ، ولكن ضغط سلطة الأحتلال الأميركي وإصرارها على إحداث ذلك التغيير في مواد تلك الكتب أجبر وزارة التعليم على إحداثه.

عاشراً: التعليم الجامعي

كان هناك اقتراحان لإصلاح التعليم الجامعي في اليابان بعد الحرب، الاقتراح الأوّل جاء من قبل وزير التعليم تاناكا كوتارو في آب عام ١٩٤٦، وكان عبارة عن خطة إدارية

(1) **Ministry of Education, Education Laws and Reglations in Japan, School Education Law, series 2, p.2.**

(2) **Ronald S. Anderson, Japan: Three Epochs of Modern Education, p.106.**

لإصلاح التعليم الجامعي، تضمنت تقسيم البلاد إلى تسع مناطق تعليميّة، على أنْ توجد في كلّ منطقة مديرية عامّة للتعليم، وفيها أيضاً مكتباً إدارياً خاصّاً مهمته إدارة شؤون التعليم من مرحلة المدارس الأبتدائية وحتّى الجامعات، على أنْ يكون رئيس الجامعة الوطنيّة (الأمبراطوريّة سابقاً) في تلك المنطقة هو رئيس ذلك المكتب التعليميّ، كما تضمنت الخطة إنشاء هيكل إداري متكامل في كلّ منطقة تعليميّة، على أنْ يمتاز العاملون في تلك المكاتب بالاستقلالية، وأنْ يكونوا غير منتمين إلى أيٍّ من الأحزاب السياسيّة؛ وذلك لضمان أبعاد العمل التعليميّ عن سطوة المصالح الحزبية، مع ذلك، فإنّ تلك الخطة قد فشلت ولم تحصل على الدعم الكافي، وبخاصة بعد نشر تقرير بعثة التعليم الأميركية التي جاءت إلى اليابان عام ١٩٤٦، وكذلك توصيات لجنة إصلاح التعليم، فضلاً عن الإشارات التي كانت قد صدرتْ من القيادة العامة التي كانت فضلت أنْ تكون مسؤولية التعليم تحت إشراف مجالس المحافظات والأقضية(١).

أمّا الاقتراح الآخر، فكان في آواخر عام ١٩٤٧ من قبل القيادة العامّة التابعة لسلطة الأحتلال الأميركي إلى وزارة التعليم، والذي دعاها إلى نقل الصلاحيات الإدارية لكلّ الجامعات والمدارس العليا والمدارس المتخصصة (سنمون غاكو) (Senmon Gakko) إلى الحكومات المحلية في المحافظات باستثناء الجامعات الوطنيّة التي بإمكانها أنْ تبقى تحت إشراف وزارة التعليم، وقد اعتراض على هذه الخطة التدريسيون في الجامعات اليابانيّة، كما رفضت لجنة إصلاح التعليم هذا الاقتراح بحجة أنّ ذلك سوف يؤثر سلباً على عمل واستقلالية الجامعات، وإنّه سيُحدث فشلاً في إمكانية أنْ يكون هناك توزيع منظم للجامعات في جميع أنحاء اليابان، فضلاً عن أنّ السلطات المحلية في ذلك الحين كانت مفتقرة إلى الموارد المالية اللازمة لدعم التعليم والنظام الجامعي بخاصّة، وبسبب كثرة تلك الاعتراضات، فإنّ القيادة العامّة اضطرت إلى سحب ذلك المقترح، لكن بعد سحبها له أصرتْ على أمرٍ واحد، وهو أنْ تكون هناك جامعة وطنية واحدة في كلّ محافظة يابانيّة، وذلك من أجل أنْ لا تتمركز الجامعات

(1) **Ministry of Education, Japan's Modern Educational System..., p. 168.**

الوطنية في المناطق الحضرية الكبيرة فقط، وحينها سوف لا تتوفر فرص متكافئة في التعليم لجميع اليابانيّين[1].

منذ منتصف عام ١٩٤٨ حصل تطوّر مهم في مجال التعليم الجامعيّ في اليابان، ففي حزيران من ذلك العام أقرت وزارة التعليم نظام أحدى عشرة جامعة وطنيّة، وفي تشرين أوّل من عام ١٩٤٨ أعلنت الوزارة عن وضع نظام مؤقت للجامعات استند بالشكل إلى نظام الجامعات الأميركية؛ إذ تضمن وجود مجلس أمناء للجامعة، لكن بعد مدة قصيرة واجه هذا النظام الجديد اعتراضاً شديداً من قبل إدارات الجامعات اليابانية ومن العاملين في الوسط الجامعي، بعدها في عام ١٩٤٩ تمّ ضم سبعين مدرسة عليا منها ما كان على شكل كلّيات إلى الجامعات الوطنية، فضلاً عن فتح سبع عشرة جامعة حكومية أُخرى، مع وجود أحدى وثمانين جامعة خاصّة، ونظراً لتنوع المدارس العليا التي تمّ دمجها مع النظام الجامعي الجديد ظهرت الحاجة إلى وجود تنظيم إداري لتلك الجامعات، وأنْ يكون هناك تنسيق بيّن إدارة الجامعات والهيئة المشرفة الوطنية التابعة لوزارة التعليم[2].

بعد تلك الاعتراضات، بقت الجامعات اليابانيّة بدون نظام إداري موحد يُدير شؤونها، لذا شكلت وزارة التعليم في أيلول من عام ١٩٤٩ لجنة من أجل صياغة قانون خاصّ للجامعات، وقد تمّ تقديمه كمقترح قانون إلى البرلمان اليابانيّ في عام ١٩٥١، وكان من أهم ما جاء فيه هو الآتي:

١- تشكيل مجلس الجامعات الوطنية، على أنْ يكون تابعاً إلى وزارة التعليم، مهمته تقديم المشورة والتقارير العلميّة والتشريعات المتعلقة بالجامعات، من قبيل الموازنة المالية، أو تأسيس كلّيات جديدة أو إلغاء أُخر من ضمنها مدارس عليا أو معاهد في الجامعة، أو تعيين مدرسين أو إقالتهم.

٢- تشكيل مجلس (شوكاكيا) (Shogikai) داخل الجامعات مهمته الأساسية تقديم التقارير العلميّة والمشورات إلى رئيس الجامعة في ما يتعلق بالتعليم الجامعي والبحوث العلمية والإدارية.

---

(1)Nicholas J. Haiducek, Japanese Education Made in The U.S.A., Library of Congress Cataloging in Publication Data, (New York, 1991), p.114.

(2)Ministry of Education, Japan's Modern Educational System...,Pp.168-169.

٣- تشكيل مجلس الكلّية (هيوكاكيا) (Hyogikai)، في عدة كلّيات من الجامعة، مهمته إدارة وتنظيم عمل الكلّيات.

٤- تشكيل مجلس أعضاء الهيئة التدريسية (كيوجاكيا) (Kyojakai) في الكلّيات المتكونة من عدة مؤسسات أو من كلّية واحدة.

وبعد نقاش مطوّل داخل البرلمان اليابانيّ، تمّ رفض مقترح القانون، وتُركت مسألة إدارة الجامعات بدون حل، وبقيت الجامعات تُعاني من مشكلات كثيرة تتعلق بشؤونها الإدارية والتنظيميّة، وبخاصّة بعد التوّسع السريع الذي حدث على النظام الجامعي في اليابان[1].

بعد الجهود التي بذلتها وزارة التعليم والقيادة العامّة من خلال مقترحيهما لإصلاح النظام الجامعي، فإنّ مجلس إصلاح التعليم في اليابان قد قدم مجموعة من التوصيات إلى وزارة التعليم للعمل بها وهي كالآتي:

١- أنْ تكون هناك جامعة وطنية في كلّ محافظة من المحافظات اليابانيّة الست والأربعون، وأنْ تُدمج فيها كلّ مؤسسات التعليم العالي في تلك المحافظة.

٢- بالإمكان أنْ تكون هناك فروع لتلك الجامعات في مدن ومحافظات أُخر.

٣- أنْ تقوم الجامعات بإعطاء دورات ذات طابع مهنيّ، وكذلك دورات في التعليم العالي وإعداد المعلمين.

٤- باستطاعت الجامعات المفتوحة حديثاً، والتي تفتقد إلى مباني خاصّة بها استخدام المباني التي كانت مخصصة لمدارس الشباب سابقاً، والتي تمّ إلغائها بعد انتهاء الحرب العالميّة الثانية.

٥- تحمل الجامعة اسم المدينة التي تقع فيها، إلا إذا كان هناك اعتراض شعبي من قبل أهل تلك المدينة.

٦- يتم تعيين أعضاء الهيئات التدريسية للجامعة من قبل الوحدات الإدارية الموجودة في تلك المدينة، على أنْ يكونوا من أهل المدينة حصراً.

٧- أنْ تكون مدة الدراسة في الجامعات لمدة أربع سنوات، وبالإمكان أنْ تمتدت إلى ست سنوات وبخاصّة في كليات الطب، فضلاً عن أهمية وجود إصلاحات جذرية لنحو

---

(1) Ministry of Education, Japan's Modern Educational System..., p.169.

(٥٠٠) كلّية تقنيّة ومدرسة عليا، مع ضرورة إعادة النظر في تنظيم الجامعات الوطنيّة (الأمبراطورية سابقاً)[١].

من أجل تطبيق نظام تكافؤ الفرص بيّن الطلبة، تمّ معالجة أحوال الطلبة المحتاجين؛ إذ كانت هناك جمعية المنح الدراسية اليابانيّةJapanese Scholarship Association، وهي هيئة شبه حكوميّة، وكانت تحصل على دعم مالي من الميزانية الوطنية، وقد ازداد دعم تلك الجمعية وبخاصّة بعد عام ١٩٤٧ وأرتفع إلى (٨) أضعاف ما كان عليه قبل الحرب، ففي عام ١٩٥٢ تمّ منح ثلاثة مليارات ين يابانيّ أو ما يُعادل (٨,٣ مليون دولار أميركي) إلى تلك الجمعية، وقد خُصصت تلك الأموال بنسبة ٣٠٪ إلى طلاب المدارس الثانوية و٢٠٪ إلى طلاب الجامعات، كما تمّ بها إنشاء مجموعة من قاعات الرعايّة في المراكز الجامعية لتوفير سكن للطلبة، فضلاً عن إنشاء مكاتب توظيف في جميع مناطق البلاد، وكانت هناك وحدة إدارية رئيسية في الوزارة مهمتها إدارة شؤون الطلبة في تسهيل إعطاء المنح الدراسية، وتخفيف الأعباء التي يُعاني منها الطلبة الجامعيون[٢].

كان من متطلبات التعليم الجامعي الجديد أنْ يأخذ الطلبة (٣٦) وحدةً تعليميةً في التعليم العام و(١٢) وحدة في الدراسات الإنسانيّة والاجتماعية والعلوم الطبيعية، وإنّ للطلبة جميعاً فرص تعلّم الفنون الحرة، وهو مفهوم حديث ظهر في التعليم الجامعيّ اليابانيّ الجديد، وكانت (٦٠٠) مدرسة سابقة من المدارس العادية والعليا والمعاهد التقنية قد تمّ دمجها مع الثانويات وكذلك مع الجامعات الجديدة، غير أنّ (٧٠) معهداً تقنياً وجدت نفسها بعد مدة من الزمن لا يمكن لها أنْ تُدمج مع الجامعات، وطلبت إدارتها العودة إلى النظام الثانوي[٣].

بعد عامين من صدور قانون التعليم المدرسي في عام ١٩٤٧ تغيّر الأمر بعض الشيء وظهر توجه لدى وزارة التعليم خالف توجهات سلطة الأحتلال الأميركي، وصدر تعديل لقانون التعليم االمدرسي في آيار من عام ١٩٤٩ بأنّ تكون هناك جامعات بمدد قصيرة من (٢-٣) سنة أو كلّيات بنظام مؤقت من تلك الجامعات الجديدة مختصة في التعليم

---

(1) **Ronald S. Anderson, Japan: Three Epochs of Modern Education, p.182.**

(2) **John D. Montgomery, Forced to be Free: The Artificial Revolution in Germany and Japan, (N.P.,N.D.) p. 85.**

(3) **Ronald S. Anderson,Japan:Three Epochs of Modern Education, Pp.57-58.**

العام والتعليم التقنيّ وفي الزراعة والتكنولوجيا والتجارة وما شابه ذلك، ومنها كلّيات للرجال، وكلّيات أُخر للنساء تختص بالتدبير المنزلي والتمريض والعمل الاجتماعي، كما نص القانون في أحد بنوده أنّه في بعض الدراسات العلميّة المهمّة، كدراسة الطب وطب الأسنان بالإمكان تجاوز مدة الأربع سنوات في الدراسة الجامعية حتّى الست سنوات؛ وذلك بسبب الحاجة الدراسية لتلك التخصصات، وفي عام ١٩٥٠ قدمتْ (١٨٦) مؤسسةً تعليميةً عُليا طلبات الحصول على موافقات الاستئجار والعمل؛ إذ تمت الموافقة على (١٥١) مؤسسةً تعليميةً فقط وقبل شهر واحد من بداية العام الدراسي، منها (١٧) مؤسسةً وطنيةً و (٤١) مؤسسةً تابعةً للمحافظات والمجالس البلدية و(٩٣) مؤسسةً للقطاع الخاصّ، وكانت (١١٥) مؤسسةً منها مختلطة و(١١) مؤسسةً كانت للنساء فقط و(٢٥) مؤسسةً للرجال[1].

كانت الجامعات اليابانيّة هي التي تُدير امتحانات اختبار التحصيل الدراسي الأكاديمي وبشكل منفصل، ولكن وزارة التعليم أوصتْ الجامعات أنْ تكون اختباراتها متوافقة مع المناهج الدراسية الجديدة للثانويات، وحذرت من أنْ تكون الاختيارات قد أعتمدت على الحفظ وقوة الذاكرة فقط، وأكدت أنّ على الجامعات مُراعاة أمور أُخر في قدرات الطلبة، كقوة المنطق والقدرة على التطبيقات العمليّة، وأوصت كذلك بأنْ تكون الأسئلة الامتحانية ذات خواص موضوعيّة من أجل القضاء على الاعتراضات والآراء الشخصيّة التي قد تصدر من الطلبة أثناء الامتحانات، وأوصت أيضاً بالأعتماد على السجل التراكمي للطالب خلال دراسته الثانوية، على أنْ يخضع الطالب كذلك إلى الفحص البدني والمقابلة الشخصيّة، وكانت حياة الطلبة في الجامعات صعبة جداً بعد انتهاء الحرب العالميّة الثانية، وبخاصة من عام ١٩٤٦ وحتّى عام ١٩٥٠؛ إذ كان هناك فقر منتشر في المجتمع اليابانيّ أثر سلباً على مستوى الطلبة الدراسي، فكان كثير من الطلبة قد عملوا بعد أوقات الدراسة بأعمال يدوية شاقة، أو البيع على جادة الرصيف لتوفير بعض المال الذي هم بحاجة إليه في إكمال دراستهم، فضلاً عن أنّ الكثير منهم كان قد أعتمد بشكل كبير على الدروس الخصوصية من أجل النجاح في الامتحان، لذا سعت جمعية إغاثة الطلبة وبالتعاون مع الحكومة اليابانيّة إلى إيجاد فرص عمل للمحتاجين منهم، واعطائهم بعض القروض المالية من أجل مساعدتهم في إتمام

(1) Edward R. Beachamp, James M. Vardaman, Op.Cit., Pp. 105-106.

دراستهم وضمان معيشة عوائلهم، ولكن أحوال الطلبة على العموم قد تحسن تدريجياً بعد عام ١٩٥٠[1].

بالإمكان ملاحظة أن التعليم الجامعيّ في اليابان خلال هذه المرحلة تميّز بما يلي:

١- التوّسع الكبير الذي حدث فيه من خلال فتح العشرات من الجامعات الوطنية والحكوميّة والخاصّة، حتّى فاق عددها المئتي جامعة عند نهاية الأحتلال الأميركي في عام ١٩٥٢.

٢- تأكيد وزارة التعليم والقيادة العامّة التابعة لسلطة الأحتلال الأميركي على أنْ يكون القائمين على إدارة المؤسسات الجامعية مستقلين وغير منتمين إلى أيّة جهة سياسية، خوفاً من أنْ تستغل تلك الجهات تلك المؤسسات العلميّة لمصالحها الحزبية والفئوية الضيقة على حساب مصالح الشعب اليابانيّ.

٣- أنْ تكون هناك جامعة وطنية واحدة على الأقل في كلّ محافظة، وذلك لضمان تحقيق نظام تكافؤ الفرص بيّن المواطنين اليابانيّين.

٤- كانت الضوابط الثلاث التي وضعتها وزارة التعليم مهمّة، وأعطت امتحانات القبول في الجامعات الكثير من المصداقية، في مقدمتها كان الامتحان التنافسي الذي يتم إجراءه في الجامعات، فإنّه سيُبيّن القدرات العلميّة الحقيقية للطالب، أمّا الثاني فهو استحقاق الطالب الشخصي من مقدار تحصيله الامتحاني في الدراسة الثانوية، وأخيراً، التقيّم الذي ترفعه المدرسة الثانوية عن سجل الطالب إلى الجامعة المراد التقديم إليها، والذي يتضمن سلوكه الأخلاقي وأنشطته المدرسية والمجتمعيّة، وهو استحقاق آخر يُجزى به كلّ طالب متميّز حامل للصفات الحميدة.

٥- جمع مؤسسات التعليم العام والتعليم الجامعي بوزارة واحدة هي وزارة التعليم، وذلك للترابط الوثيق بيّن التعليمين.

---

(1) ادوارد ر. بوشامب، المصدر السابق، ص٣٠-٣١؛

Japanese Education Reform Council, Education Reform in Japan:Present Status and the Problems Involved (Tokyo,1950), p. 117.

الحادي عشر: اتحاد معلمي اليابان

من القوانين التي كفلت حقوق المعلمين قانون تنظيم شؤون المعلمين والموظفين العاملين في وزارة التعليم، الذي صدر بتاريخ ١٢ كانون الثاني من عام ١٩٤٩، وأعطى صفة لعمل المعلم في المدارس الحكومية والخاصّة، إذ أكد القانون على ضرورة أنْ يكون انتقاء الأشخاص لأداء وظيفة التعليم يتم عن طريق الترشح والاختيار، لا عن طريق الامتحانات التنافسية، واهتم القانون كذلك بأمور المعلمين الأُخر من حقوق وتدريب أثناء الخدمة وما شابه ذلك، وفي حزيران عام ١٩٤٧ تمّ تشكيل اتحاد معلمي اليابان Japan Teacher's Union (JTU) والذي قام بدور حماية حقوق المعلمين خلال تلك المدّة التي لم يكن فيها استقراراً سياسياً ولا اقتصادياً ولا اجتماعياً، لكن الانتقادات التي وجهت لذلك الاتحاد بعد تأسيسه كانت شديدة بسبب توجهاته اليساريّة المتزمتة[١].

كان اتحاد معلمي اليابان الذي يُدعى باللغة اليابانيّة (نيهون كيوشوكوين كومياي سوريتسوكاي نيكيوسو) (Nihon Kyoshokuin Kumiai Soritsukai Nikkyoso) قد تشكل من خلال مؤتمره الأوّل الذي عُقد في ٨ حزيران عام ١٩٤٧[٢]، وقد انضم إلى الاتحاد مئات الآلاف من المعلمين ليصبح بذلك ذو قوة ونفوذ في داخل اليابان،؛ إذ شكل معارضة قوية لسياسة وزارة التعليم التي أخذت بعد مدة من الزمن تحاول أنْ تجعل السياسة التربوية في اليابان أكثر تحفظاً[٣] فأخذ الاتحاد يوجه معارضة شديدة لكلّ خطوة تخطوها الوزارة للرجوع إلى الوراء، والعودة إلى النظام التعليمي السابق الذي كان سائداً أثناء الحرب وقبلها، وقد ساعد الاتحاد في معارضته هذه الأحزاب الأشتراكية والشيوعيّة، والتي كانت أعداد كبيرة من المعلمين تنتمي إليها[٤]، ففي عام ١٩٤٩ عارض اتحاد معلمي اليابان ومعه القوى السياسية اليساريّة سياسة رئيس الوزراء يوشيدا شيجرو، التي هدفت إلى إعادة مادة الأخلاق إلى المناهج الدراسية، وفي السنة التالية عارض الاتحاد المقترح الذي قدمه وزير التعليم أمانو تييو في ذكرى

---

(1) Japanese Education Reform Council, Education Reform in Japan...,p.170.

(2) Edward R. Beachamp, James M. Vardaman, Op.Cit., Pp. 112-113.

(3) Julian Dierks, Op. Cit., p.109.

(٤) ادوارد ر. بوشامب، المصدر السابق، ص ٣٤-٣٥.

الاحتفال الوطني والمتضمن رفع علم الشمس وأداء النشيد الوطني وإعادة مادة لأخلاق[١]، فضلاً عن أنّ الاتحاد كان قد عارض باستمرار سياسة سلطة الأحتلال الأميركيّ التعليميّة[٢].

كان اتحاد معلمي اليابان قد قام بتقديم ستين مخطوطاً قابل للفحص مثل شكل المناهج الدراسية في مدارس التعليم العام إلى وزارة التعليم، وكانت القيادة العامة لسلطة الأحتلال آنذاك قد أشرفت على فرز تلك الكتب وطلبت أنْ تكون باللغتين اليابانيّة والأنكليزيّة؛ إذ كانت هناك لجنة متخصصة لفحص تلك الكتب، متكونة من (١٦) عضواً، مع وجود أشخاص من قسم التعليم والمعلومات المدنية التابع للقيادة العامّة مهمتهم متابعة العمل والتأكد من سلامة طريقة الفحص، وكانت إجراءات فحص الكتب قد تمّ سريعاً في عام ١٩٤٨؛ إذ قُدم (٥٨٤) كتاباً، تمت الموافقة بعد الفحص على (٩٠) كتاباً فقط، ومنع قسم التعليم والمعلومات المدنية عدداً آخر من الكتب؛ إذ لم يتبقَ سوى (٦٢) كتاباً، كان فيها اثنان فقط من كتب اتحاد معلمي اليابان[٣].

أوضح اتحاد معلمي اليابان أهدافه الرئيسية، كونه يسعى إلى بناء أمة مثقفة من خلال نظام تعليميّ ديمقراطيّ، مهمته رفع المستوى الاقتصاديّ والاجتماعيّ والسياسيّ للمعلم في اليابان الجديد، ولتحقيق ما ذكره، فإنّ مؤتمره الذي عُقد في عام ١٩٤٧ أكد على ما يلي:

١- السعي الحثيث من أجل رفع رواتب المعلمين وتحسين ظروف أماكن عملهم.

٢- رفع القيود عن الكوادر التدريسيّة، وأنْ تكون هناك حرية فكرية في كتابة البحوث الأكاديمية في العصر الجديد.

٣- تطوير التعليم الديمقراطي في البلاد.

---

(1) Delmer M. Brown, Nationalism in Japan, University of California Press, (USA, 1955),Pp. 264-265; William K. Cummings, Education and Equality in Japan, (Princeton, 1980), p. 116; Byron K. Marshall, Learning to be Modern: Japanese political Discourse on Education, Westview Press, (Boulder, 1994), p.148, Pp. 175-178; Yuri Ishii, Op.Cit., p.100.

(2) Edward R. Beauchamp, The Development of Japanese Educational Policy, 1945-1985..., p. 306.

(3) Yoshiko Nazaki, Op.Cit., p. 14.

٤- الاهتمام في زيادة وعي وثقافة الكوادر التدريسية[١].

كان إتحاد معلمي اليابان قد أعلن أنّه يُمثل ما يُقارب (٥٠٠٠٠٠) معلم من كلّ أنحاء اليابان، وأنّ هؤلاء المعلمين متفقون مع أهدافه، وأنّه - أيّ الاتحاد- سوف لن يكون اهتمامه منصباً بشريحة المعلمين فقط، بل إنّه سيتعاون مع شرائح العمال والفلاحين من أجل القضاء على التوجهات الشريرة (حسب تعبيره) الباقية في جسد الأمة اليابانيّة، ودفع البلاد إلى الامام بنظام سياسيّ ديمقراطيّ وتعليم جديد[٢].

وبعد توضيح أهدافه، قرر الاتحاد في مؤتمره ذاك ما يلي:

١- على الحكومة اليابانيّة إعادة بناء كافة المؤسسات التعليمية المتضررة من جراء الحرب، وتقديم الدعم المالي الكافي لتحقيق ذلك.

٢- التأكيد على تطبيق نظام التعليم الإلزامي، على أنْ يشمل تطبيق هذا النظام الطلبة المعاقين جسدياً والمتخلفين عَقلياً.

٣- التعاون مع الحكومة لسن القوانين والأنظمة اللازمة من أجل إنجاح مسيرة التعليم في اليابان.

٤- على مجالس التعليم في المحافظات والأقضية أنْ تتعامل بشكل ديمقراطي، وأن تتعاون بإيجابية مع كلّ الأمور التي تخص العملية التعليميّة في البلاد.

٥- أن يكون هناك دعم مالي للمدارس الخاصّة من قبل الدولة، كونها تُمثل جزء مهماً من المؤسسات التعليمية في اليابان.

٦- تطوير المستوى التدريسي للمعلم، وذلك من خلال إعداد دورات وأنشطة تعليميّة.

كما دعا إتحاد معلمي اليابان الحكومة اليابانيّة إلى اتخاذ الإجراءات التالية:

١- تثبيت الحد الادنى لأجور المعلمين.

٢- إلغاء التمييز بيّن الرجال والنساء.

٣- دفع مخصصات عدوى مرض السل إلى المعلمين.

٤- إنشاء مؤسسة خاصّة تُعنى بتوفير مساكن للمعلمين.

---

(1) Naoko Kato, Op.Cit., p.53; Edward R. Beachamp, James M. Vardaman, Op.Cit., Pp. 112-113.

(2) Kaori Okano, Motonori Tsuchiya, Education in Contemporary Japan: Inequality and Diversity, Cambridge University Press, (United Kingdom, 1999), Pp. 33-34; Yasuo Saito, Changing Profiles of Teachers in Japan, p.5.

٥- أنْ يكون هناك استقرار للأسعار في الأسواق.
٦- إعطاء حق التنظيم النقابي والحزبي للكوادر التدريسيّة[١].
٧- تشكيل هيئة للبحوث والدراسات في الاتحاد.
٨- الموافقة على نشر نشرة إعلامية خاصّة بالاتحاد[٢].

أمّا ما يتعلق بالشباب والأطفال فقد دعا الاتحاد إلى:

١- توسيع النظام التعليميّ في اليابان ليشمل كافة شرائح المجتمع.
٢- فتح المزيد من دور حضانة الأطفال.
٣- متابعة الطلاب المتسربين عن مقاعد الدراسة والسعي في إعادتهم مرة أخرى إلى مدارسهم.
٤- إغاثة المواطنين اليابانيّين وأطفالهم، وكذلك العائدين إلى وطنهم من آثار الحرب.
٥- أنْ يُعمم برنامج التغذية المدرسية في كلّ مدارس اليابان، وأنْ تتحمل الدولة كافة تكاليف ذلك البرنامج.
٦- رعاية الشباب وتوفير المستلزمات الدراسية والالبسة الكافية لهم.
٧- طرد الأشخاص المُدانين على أنّهم مجرمو حرب من المؤسسات التربويّة كافة؛ وذلك لضمان عدم عودة الفاشية من جديد[٣].

وكان اتحاد معلمي اليابان قد قام بنشاطات أُخر؛ إذ أنّه أصدر كُتيباً بعنوان: ورقة بيضاء عن التعليم White paper on Education prepared by the Japan's Teacher's Union، وذلك في الأوّل من آيار من عام ١٩٥٠، حدد فيه المشكلات التي تواجه التعليم في اليابان والانتقادات الموجه لسياسة الحكومة اليابانيّة التعليميّة، وذكّرتْ الورقة البيضاء بالحقبة السابقة، وبالشرور التي جاءت من سياسة التطرف القوميّ والنزعة العسكريّة التي كلفت اليابان الكثير من الخسائر وأدخلتها في حروب لا طائل لها فيها، وازهقت أرواح الملايين وأضاعتْ ٤٠٪ من أراضي اليابان، ودمرت ٧٠٪ من قوة البلاد الاقتصادية؛ إذ كانت حقبة مظلمة، فلا كرامة للفرد فيها، فقد تمّ السيطرة على التعليم بالقوة، كما مُنِعَ فيها أيّ انتقاد أو تصحيح، فُهدد المربون التربويون وطُردوا من

(1) Yasuo Saito, Changing Profiles of Teachers in Japan, p.5.

(2) Edward R. Beachamp, James M. Vardaman, Op.Cit., p. 113.

(3) Edward R. Beachamp, James M. Vardaman, Op.Cit.,p.113-115.

وظائفهم، حتّى غدتْ سياسة التعليم السابقة واحدة من العوامل التي مهدت إلى تلك الحروب الطائشة، وأضافت ورقة بيضاء عن التعليم القول: إنّ هذه الحقبة الجديدة التي تدعو اليابانيين إلى نظام ديمقراطيّ، أصبح اليابانيون فيها على بينة واضحة من أهمية حقوق وكرامة الإنسان وكيفية حمايتهما في هذا العصر الجديد، ودعت إلى أن تشمل هذه الحقوق الحريات العامّة والخدمات الصحيّة والثقافيّة، وطالبت أنْ تكون هناك فرص متساوية في التعليم مكفولة بالدستور، لكن الاتحاد بيَّنَ أنّ ما لاحظه في هذه المرحلة من أمور ما هي إلا شعارات مكتوبة فقط، لم يتحقق منها شيء على أرض الواقع[1].

كما وجهت ورقة بيضاء انتقادات أُخر للحكومة اليابانيّة منها ما يتعلق بالأحوال الاقتصادية والفروقات الطبقية وغيرها من الأمور التي تهم المواطن، فضلاً عن أحوال التعليم في البلاد، التي من أهمها:

١- أنّه ليس من المهم التسرع في البحث عن الأساليب وأدوات التعليم الجديدة، بل المهم هو القيام بمسح ميداني لمعرفة المستوى المعاشي للأطفال، الذين سيكونوا في الغد رجال المستقبل؛ إذ إنّ فرص التعليم المتساوية بيّن الأطفال اليابانيين غير موجودة على أرض الواقع بسبب الفروقات المعاشية بينهم، وبخاصّة أطفال الطبقة الفقيرة في المجتمع من عمال وفلاحين وتجار صغار، وأنّ هذا المستوى المعاشي الضعيف أنعكس على مستوى الأطفال الدراسي؛ إذ كثرت حالات تسربهم عن مقاعد الدراسة وجنوحهم إلى منزلقات خطيرة؛ لذا على الدولة إعطاء مُنح مالية لتسهيل أمورهم الدراسية، ولا يمكن حل هذه المعضلة بالوعظ وإظهار المحبة، كما هو جاري من قبل الحكومة.

٢- إنّ على الحكومة إجراء مسح ميداني ثاني لرياض الأطفال والمدارس الأبتدائية والمتوسطة والثانوية والمدارس الخاصّة والجامعات، لكي تبدو الأمور لها واضحة عن مستوى علامات انهيار التعليم في اليابان، وقلة الاعتمادات المخصصة لانقاذه، وإنّ أكبر المشكلات وأخطرها هي في المدارس المتوسطة؛ إذ أنّ المناهج الدراسية المُعدة لهذه المرحلة غير ملائمة للتلاميذ الذين أتوا من المدارس الأبتدائية.

٣- إنّ على الحكومة اليابانيّة مراعاة المعلمين الذين يعيشون في أوضاع سيئة وصعبة؛ إذ عليها إجراء مسح ميداني آخر للتعرف على ظروف المعلمين المعيشية، فعلى ضوء دراسة

(1) Edward R. Beachamp, James M. Vardaman, Op.Cit., p. 122.

أجراها اتحاد المعلمين بيّنَتْ أنّ (٤٨٣) عائلةً من عوائل المعلمين التي تتكون من خمسة أفراد أنّ لديها عجز في الرواتب قدره (٨٠٠) ين يابانيّ شهرياً، وأنّ أغلب المعلمين الرجال عملوا لمدة (٩) ساعات في اليوم، والمعلمات عملنَ (٨) ساعات، وهي الساعات العادية فقط، فضلاً عن نشاطات أُخر قاموا بها.

٤- وُجِّهَ الانتقاد إلى اللوائح والقوانين التعليمية الصادرة، التي لا تتناسب مع الظروف التعليميّة الجديدة في اليابان، ومنها قوانين منع الأنشطة الطلابية؛ إذ أنّ هذه القوانين تُذكرهم بالحقبة المظلمة قبل سنوات[١].

وجد الباحث أنّ اتحاد معلمي اليابان قد أثار أموراً كثيرة من خلال مؤتمره ومطبوعاته وتحركاته داخل المجتمع اليابانيّ، ومن الأمور المفيدة التي أثارها هي:

١- أنْ يكون انتقاء المعلمين عن طريق الاختبار، وأن لا يقتصر على نتائج الامتحانات فقط، على أنّ يكون ذلك الاختبار شاملاً لكافة الأمور التي تتعلق بشخصية المعلم المبنية على الكفاءة العلميّة والاجتماعيّة والأخلاقيّة.

٢- أنْ يُجرى مسح ميداني شامل عن الأوضاع المعيشية للتلاميذ والطلبة من رياض الأطفال وحتّى الجامعات، وأنْ توفر الدولة فرص تعليمية متساوية لهؤلاء الطلبة خلال دراستهم، ومنح الدعم المالي الكافي للذين يعيشون في ظروف حياتية صعبة.

أما الأمور غير المفيدة التي ظهرت على تصرفات الاتحاد، أنّه حوّلَ عمله المهنيّ المختص بالتعليم والمعلمين إلى عمل ذو توجهات سياسيّة وأفكار ايدولوجيّة، أثرت في ما بعد على توجهات المعلمين، وساعدتْ على إرباك الساحة السياسيّة اليابانيّة غير المستقرة أصلاً، فضلاً عن تدخله في مسألة الكتب الدراسية، وتقديم كتب للنشر من قبله إلى وزارة التعليم، علماً أنّ ذلك ليس من تخصصه، بل هو من تخصص التربويين المختصين.

الثاني عشر: اتحاد طلبة اليابان

كانت الظروف الصعبة التي مر بها الطلبة اليابانيون بعد انتهاء الحرب العالميّة الثانية عام ١٩٤٥[١]، من ضنك في العيش قد دفعتهم إلى تأليف منظمات طلابية

---

(1) Edward R. Beachamp, James M. Vardaman, Op.Cit., Pp. 122-123.

تُطالب الحكومة اليابانيّة بتوفير مستلزمات العيش لهم وفرص إكمال دراستهم[٢]، فتشكلت مجالس طلابيّة طالبت بحقوق الطلبة ورفضت زيادة الرسوم الجامعية وغيرها من الأمور الأُخر؛ إذ أدت تلك النشاطات إلى أن تتوحد تلك المجالس، فتشكل منها اتحاد الطلبة الوطني لجمعيات الادارة الذاتية (National Federation of Students' Self- Government Associations) (Zengakuren) في أيلول من عام ١٩٤٨، وقد أدى تشكيل هذا الاتحاد إلى إدخال الفعاليات الحزبية للجامعات؛ إذ أصبحت لها بعد ذلك أنشطة سياسيّة مؤثرة، مما أغضب سلطة الأحتلال الأميركي التي كانت قد بدأت منذ ذلك الحين باتخاذ موقف حازم ضد الأحزاب السياسيّة وبخاصّة الشيوعية منها، والذين كانوا وراء أنشطة ذلك الاتحاد الذي تصاعد نشاطه بيّن عامي ١٩٤٩-١٩٥٠ وكان يدعم التطرف لدى الطلبة، وإنّ أكثر قادته كانوا من طلاب الدراسات المهنيّة الذين طردوا من الدراسة، وزعم أنّ معه نصف أعداد طلبة الجامعات في البلاد، لكن الجامعات اتخذت إجراءات صارمة بحق طلبة الاتحاد؛ وقد شهد عيد العمال عام ١٩٥٢ تظاهرات حاشدة شارك فيها الطلبة عند القصر الأمبراطوريّ، حيث رُميت الزجاجات الحارقة على الشرطة وعمت الاضطربات في أماكن مختلفة من البلاد[٣].

بعد هذه الأحداث زادت تحركات اتحاد الطلبة في داخل الحرم الجامعي، وبدأت اعتراضاته على سياسة الأحتلال الأمريكي في اليابان، كما تعرض الاتحاد نفسه إلى ضغوطات كبيرة من داخل الحرم الجامعي ومن خارجه، وكان هؤلاء الطلبة الراديكاليين قد أتخذوا أسلوبين في المعارضة، الأوّل كان الدعوة إلى آراءهم من داخل الحرم الجامعي، والآخر كان من خلال دعوتهم إلى التظاهر والاحتجاج في الشارع اليابانيّ، لكن مشكلات الطلبة بدلاً من أن تُحل، فإنّها ازدادت تعقداً بسبب نشاطات الأحزاب الشيوعيّة في حركة اتحاد الطلبة؛ لذا وجدت الدولة أنّه لا مناص من إيجاد

---

(١) كاظم هيلان محسن، سياسة الاحتلال الاميركي في اليابان...، ص٢٦٣؛ ادوارد ر. بوشامب، المصدر السابق، ص٣٠-٣١؛ مهند سلمان صالح ال حمد، المصدر السابق، ص ١١-١٢.

(2) Ministry of Education, Japan's Modern Educational System..., Pp.170-171.

(3) Ronald S. Anderson, Japan: Three Epochs of Modern Education, p.140.

حلول جذرية لهذه الاحتجاجات الطلابيّة، وإنّ واحدة من تلك الحلول هي إيجاد فرص عمل للمحتجين منهم[(١)].

تجددت حركة الاحتجاجات الطلابية في عام ١٩٥٢ بسبب نتائج امتحانات القبول في الجامعات، فقام مجلس إصلاح التعليم بالنظر في تلك الاحتجاجات وإمكانية إيجاد حل لها، فتوصل إلى إنّ الظروف الاجتماعية للطلاب بعد الحرب أدت إلى إرباك أفكارهم، وأنّه لا يمكن إنكار الحالة السيئة التي هم عليها، والتي عكست حالة الأوضاع الاقتصاديّة الصعبة التي تعيشها الأمة اليابانيّة، وأمّا القائمين على الجامعات الخاصّة في العاصمة طوكيو، فبعد هذه التطوّرات الخطيرة والمتسارعة بسبب تحركات الطلبة داخل الجامعات، فإنّهم بادروا بسرعة وحفزوا طلبة جامعاتهم على تشكيل إتحاد للطلبة خاصّ بهم وللمدارس الخاصّة فقط، وسمي باللغة اليابانية (شكيكورين) (Shigakuren) لكنه كان يفتقد إلى الكثير من المقومات المعنوية والمادية ليكون منافساً قوياً إلى اتحاد الطلبة الوطني لجمعيات الحكم الذاتي الذي كان يُسمى (زنكيكورين) (Zengakuren)[(٢)].

يمكن القول: أنّه ظهر في مرحلة ما بعد الحرب نفوذ واسع للأحزاب الأشتراكيّة والشيوعيّة في المؤسسات التعليميّة وبخاصّة مؤسسات التعليم الجامعي، وإنّ هذا النفوذ لم يكن غريباً في ذلك الوقت، ولم يكن مقتصراً على اليابان، بل أنّه شمل دولاً كثيرةً حين كانت التنظيمات الأشتراكيّة والشيوعيّة منتشرة في بقاع مختلفة من العالم، والتي كان أغلبها يعود بمرجعيته إلى الاتحاد السوفيتي السابق[(٣)]، كما أنّ تلك الأحزاب

---

(١) علاء فاضل العامري، المصدر السابق، ص٥٢٨.

(2) Ronald S. Anderson, Japan: Three Epochs of Modern Education, p.140.

(٣) تعود جذور الأفكار الأشتراكية والشيوعية إلى عهود قديمة في القرنين الخامس والسادس الميلادي، لكن الأشتراكية كفكر اقتصادي منظم لم تظهر الا بعد الثورة الصناعية التي عمت البلدان الأوربية، فقد انتشرت في انكلترا وكان اشهر فلاسفتها روبرت اوين (١٧٧١-١٨٥٩)، وفي فرنسا وأنّ اشهر فلاسفتها سان سيمون (١٧٦٠-١٨٢٥)، ولويس بلان (١٨١٣-١٨٨٢)، وكان التطوّر الأهم لتلك الافكار قد تحقق على يد الصديقين الالمانيين فريدريك انجلز (١٨٢٠-١٨٩٥) وكارل ماركس (١٨١٨-١٨٨٣) الذي هو صاحب (النظرية الماركسية)، ولكن الاشتراكية الشيوعية طُبقت لأوّل مرة كنظام سياسي عندما قام البلاشفة الروس بثورتهم في ٦-٧ تشرين الأوّل من عام ١٩١٧ وتم تغيير اسم الحزب الاشتراكي الديمقراطي إلى الحزب =الشيوعي في اذار عام ١٩١٨، ووضع دستور الاتحاد السوفيتي في ١٠ تموز عام ١٩١٨، الذي اعلن أنّ روسيا دولة اشتراكية فدرالية سوفيتية جمهورية، وكان ذلك على يد قادتها امثال: فلاديمير لينين، وتروتسكي، وجوزيف ستالين، وانتشرت

استطاعت في بداية تشكيل الحكومات الجديدة في اليابان بعد الحرب أنْ تحصل على أغلبية اصوات الناخبين؛ إذ جاء الحزب الأستراكي بالمرتبة الثالثة في انتخابات ١٠ نيسان ١٩٤٦، وبالمرتبة الأوّلى في انتخابات ٥ نيسان ١٩٤٧، خلاف الحزب الشيوعي الذي كان موقفه ضعيفاً بسبب تحرره المتأخر من القمع الحكوميّ في ظلّ الحكم السابق[١]، وكان تقدم الأحزاب الأشتراكية قد حصل بالضد من رغبة سلطة الأحتلال الأميركي، ولهذا كانت الأجواء الطلابية العامّة في الحرم الجامعي متفاعلة مع أنشطة تلك الأحزاب اليساريّة بسبب نشاطاتها الدعائية من جانب وبغضها للأحتلال من جانب آخر، لذلك نجحت تلك الأحزاب في كسب أعداد كبيرة من الطلبة عن طريق الانضمام إلى اتحاد طلبة اليابان، الذي سبب بدوره ازعاجات للحكومة اليابانية ولسلطة الأحتلال الأميركي.

ظهر من خلال هذا الفصل، أنّ هناك تغييرات عديدة حدثت في مدة الأحتلال الأميركي على التعليم اليابانيّ من أهمها:

١- كان التعليم بعد الحرب العالميّة الثانية قد دخل مرحلة جديدة اختلفت كثيراً عن مرحلة تعليم زمن الحرب وما قبلها؛ إذ طُبق نموذج تعليمي جديد بدل النموذج السابق، وحدثت تغييرات كبيرة على المناهج الدراسية السابقة التي كانت تحت رعاية دولة عسكريّة ذات نزعة قوميّة.

٢- يُعاب على تعليم ما بعد الحرب أنّه لم يُغيّر التوجه الذي كان سائدا في مدة التعليم السابق؛ إذ لم يتم الاهتمام باللغات الأجنبية وبخاصّة اللغة الأنكليزية؛ إذ أنّها لا توجد في مناهج الدراسة الأبتدائية، وكانت مادة اختيارية في مناهج الدراسة المتوسطة[٢] وكذلك في الدراسات المهنيّة[٣]، مع علم القائمين على التعليم بأهمية هذه اللغة العالمية،

الاشتراكية والشيوعية بعد ذلك حتى وصلت الى الصين واليابان ودول شرق آسيا وغيرها، وبعد الحرب العالمية الثانية ظهر معسكران متضادان هما المعسكر الشيوعي بقيادة الاتحاد السوفيتي والمعسكر الرأسمالي الغربي بقيادة الولايات المتحدة الأميركية، وادت المنافسة بينهما الى ظهور ما عُرف بـ(الحرب الباردة). علي عبد المعطي محمد، وآخرون، تطوّر الفكر الغربي، مكتب الفلاح،(الكويت، ١٩٧٨)، ص٢٦٣-٢٦٤؛ مهدي محفوظ، اتجاهات الفكر السياسي الحديث، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع،(د.م، د.ت)، ص ٢٥٠-٢٥١.

(١) كاظم هيلان محسن ، سياسة الاحتلال الامريكي في اليابان...، ص٢٣٠-٢٤٣.

(2) Ministry of Education, Japan's Modern Educational System...,Pp.164-165; Rita Elaine Silver, Silver, And others, Op.Cit.,p.83.

(3) Ministry of Labor, Present of Vocational Training in Japan.p.10.

ولكن حقيقة الأمر أنّ اليابانيين تحفظوا من تعلّم اللغات الأجنبيّة تعصباً للغتهم الأم اللغة اليابانيّة.

٣- بُني التعليم الجديد في اليابان بعد الحرب برعاية دولة مسالمة قائمة على أسس ديمقراطية.

٤- لم يحدث تطوّر مهم في البنى التحتية المدرسية، وإنّ المدارس التي قد دُمرت وتضررت بسبب الحرب لم يتم تعويضها إلا بعدد قليل من المدارس الجديدة.

الجدول رقم (١٤) يُبيّن أعداد المدارس والطلبة والمعلمين في اليابان (١٩٤٥-١٩٥٢)[1].

المدرسة	اعداد سنة ١٩٤٩			اعداد سنة ١٩٥٢		
	المدارس	الطلبة	المعلمين	المدارس	الطلبة	المعلمين
رياض اطفال	١٧٨٧	٢٢٨٣٠٧	٧١٦٩	٢٨٧٤	٣٧٠٥٦٧	١٢١٤٢
ابتدائية	٢٥٦٥٨	١٠٥٩١٩٢٧	٣٠٢١٥١	٢٦٣٧٧	١١١٤٦٣٢٥	٥٢٢٥٧٣
متوسطة	١٤٢٠٠	٥١٣٦١٨٨	١٨٢٧٢٧	١٣٧٤٨	٥٠٧٦٤٩٥	١٨٥٩٠٠
ثانوية	٤١٨٠	١٦٢٤٦٢٥	٧٥٥٨١	٤٥٠٦	٢٣٤٢٨٦٩	١٠٠٨٨١
جامعات	١٧٨	١٢٤٨٦٨	٧٤٣٧	٢٢٠	٣٩٩٥١٣	٢٣١٢٣
متنوعة	٣٤٠٢	٤٤٨٤١٤	١٤٥٨١	٥٦٧٤	٧٢٣٥٨٠	٢١١٧٤

يظهر من الجدول أرتفاع ملحوظ في رياض الأطفال وفي عدد الجامعات التي وصل عددها في عام ١٩٥٢ إلى (٢٢٠) جامعة، مع وجود انخفاض في عدد المدارس المتوسطة وزيادة بسيطة في عدد المدارس الأبتدائية، وكشف الجدول عن أرتفاع كبيرة بأعداد الطلبة في المدارس الثانوية والجامعات عن ما كانت عليه سابقا، أمّا أعداد المعلمين في الجدول فهي مثلت أعداد من هم على الملاك الدائم فقط، وما شملت من هم بدوام جزئي.

(١) الجدول من إعداد الباحث. يُنظر:

Ministry of Education, Japan's Modern Educational System..., Pp.238-239.

الفصل الرابع

إجراءات الحكومة اليابانيّة لتطوير التعليم في عصر الازدهار الاقتصادي

(١٩٥٣-١٩٧٣)

أولاً: سياسة الحكومة اليابانيّة وخططها التعليميّة بعد الأحتلال الأميركي
ثانياً: موقف اتحاد معلمي اليابان من سياسة الحكومة التعليميّة الجديدة
ثالثاً: تطوير التعليم العلمي والتكنولوجي في ظلّ عصر الأزدهار الاقتصادي
رابعاً: طلبة المدارس الثانوية وتعامل الحكومة معهم
خامساً: دعم الحكومة اليابانيّة لطلبة الجامعات ورعايتهم
سادساً: دعم برامج تدريب المعلمين
سابعاً: المساعدات الحكومية للمدارس الخاصّة
ثامناً: تدابير الحكومة اليابانيّة لتحسين أوضاع المعلمين العامّة
تاسعاً: سياسة الحكومة في مواجهة الحركات الطلابيّة

أولاً: سياسة الحكومة اليابانيّة وخططها التعليميّة بعد الأحتلال الأميركي

كان التيّار المحافظ في داخل وزارة التعليم اليابانيّة قد شعر قبل انتهاء مدة الأحتلال الأميركي أنّ الإجراءات التي قامت بها سلطة الأحتلال لم تكن كافية لأحدث تغييرات مهمّة في التعليم(١)، وإنّ نموذج التعليم الديمقراطيّ الأميركي الذي طُبق لم يكن يتناسب مع الثقافة والعادات اليابانيّة الخاصّة(٢)؛ لذا وجدَ التيّار المحافظ فرصة للتحرك من أجل الدفاع عن آراءه في عام ١٩٥١(٣)؛ وذلك عندما عُيّنَ الجنرال ماثيو ريدكواي(٤) (Matthew B. Ridgway) خلفاً للجنرال دوغلاس ماك آرثر(٥)؛ إذ دعا ذلك الجنرال الحكومة اليابانيّة إلى تقديم حزمة التغييرات التي تُريد أنْ تقوم بها وبيان الأمور التي تروم التخلص منها، وفي ضوء ذلك شُكلت لجنة رفيعة المستوى لمراجعة سياسة الأحتلال الأميركي السابقة منذ وجوده في اليابان، وكانت تلك التغييرات قد شملت أيضاً الجوانب التعليميّة في البلاد(٦).

كان تقرير تلك اللجنة المُقدم إلى مجلس الوزراء في تشرين الثاني من عام ١٩٥١ بشأن التعليم قد أشار إلى ضرورة إنعاش المشاعر القوميّة لدى الطلبة، ومما جاء في مضمون ديباجته، إنّ النظام التعليميّ الذي جاء بعد انتهاء الحرب قد صحح عيوب التعليم التي كانت في العقود السابقة وجاء بنظامٍ تعليميٍّ حمل صفة ديمقراطية، ولكنه في الوقت نفسه كانت فيه أمور تتعارض مع سيادة الدولة، كون اليابان بلد يختلف عن

---

(1) Mikiso Hane, A Short History, Oneworld Publications, (London,2004), p.211; Ministry of Education, Japan's Modern Educational System..., p.137.

(2) George B. Sansom, Japan: A Cultural History, (New York,1962), p.15.

(3) Edward R. Beauchamp, The Development of Japanese Education Policy, 1945-1985...,p. 305.

(٤) الجنرال ماثيو بونيكر ريدكواي (١٨٩٥-١٩٩٣): عسكري أميركي، شارك في الحرب العالمية الثانية بمعارك عدة في صقلية، ايطاليا، فرنسا (١٩٤٢-١٩٤٤)، ثم عُين قائداً للفيلق الثامن عشر المحمول جواً، وبعد اداء مهمته في اليابان بعد إعفاء ماك آرثر عُين قائداً لقوات الحلفاء في أوربا عام ١٩٥٢، ثم رئيساً لأركان الجيش في عام ١٩٥٣، تقاعد في عام ١٩٥٥. نقلاً عن : كاظم هيلان محسن، سياسة الاحتلال الأميركي في اليابان...، ص ٤٤٨؛ مهند سلمان صالح ال حمد، المصدر السابق، ص٥٢.

(٥) كاظم هيلان محسن، سياسة الاحتلال الأميركي في اليابان...، ص ٤٤٨-٤٤٩.

(6) Ministry of Education, Japan's Modern Educational System...,p.137.

الولايات المتحدة الأميركية وأنّ له ظروفاً داخليةً خاصّةً به؛ لذا من الضروري أنْ يُعاد النظر في ذلك النظام التعليميّ بطريقة تتناسب مع سيادة اليابان الوطنيّة وتتلائم مع تقاليده وعاداته الداخليّة[١]، وأوصى ذلك التقرير بما يلي[٢]:

١- الإبقاء على نظام التعليم الذي جاء به الأحتلال الأميركي (٦-٣-٣-٤)، على أنْ تكون المدارس المتوسطة والثانوية على قسمين، مؤسسات تعليميّة توفر التعليم الأكاديميّ العام، وأُخر توفر التعليم والتدريب المهنيّ.

٢- إنشاء مدارس مهنيّة عالية المستوى، وأنْ تكون الدراسة فيها لمدة خمس سنوات، يقضي طلبة الثانويات فيها ثلاث سنوات، و(٢-٣) سنوات أُخر تكون الدراسة فيها على مستوى الكلّية.

٣- إعادة النظر في المناهج الدراسية، وبخاصّة مناهج الدراسات الثانوية؛ لكي تتناسب مع الشروط الخاصّة الموجودة في المدارس الثانوية الأكاديميّة العامّة والمدارس الفنيّة المهنيّة.

٤- أنْ تكون الحكومة مسؤولة عن إعداد ونشر الكتب المدرسية، وكما كان معمول به في النظام التعليميّ الذي كان سائداً قبل الحرب.

٥- تقليل صلاحيات مجالس التعليم في المحافظات والأقضية، وأنْ يتم تعيين أعضاءها من قبل المحافظين ورؤساء الحكومات المحلية، على أنْ لا يأتي تعينهم عن طريق الانتخابات كما هو حال في نظام التعليم الأميركي.

٦- إعادة كافة الأمور التي تتعلق بالتعليم إلى وزارة التعليم كونها هي الجهة صاحبة الاختصاص.

٧- تشكيل مجلس مركزيّ للتعليم، عمله تقديم المشورة العلميّة لوزير التعليم، من أجل حماية وتطوير النظام التعليميّ[٣].

---

(1) Makoto Aso, IKuo Amano, Education in Japan's Modernization, Ministry of Foreign Affairs,(Tokyo, 1972), Pp. 71-72.

(2) Tokiomi Kaigo, Materials on The Twenty Year History of Postwar Japan,(Tokyo,1966), Pp.39-41; Benjamin C. Dake, Japan's Military Teaches: A History of The Left-Wing Teachers Morement, The University Press of Hawaii, (Honolulu,1973), Pp. 103-104.

(3) Hajime Kimura, Yasuyuki Iwata, Op.Cit., p.26.

كان لدى أعضاء تلك اللجنة توجه نحوّ الابتعاد عن نظام التعليم ذو المسار الواحد إلى نظام تعليمي متعدد المسارات، وعلى أيّ حال فان تلك النقاط التي ذُكرت كانت مجرد توصيات، أعطت فيها الحكومة المركزيّة عشر سنوات لوزارة التعليم من أجل تنفيذها[١].

قامت وزارة التعليم بتعديل نظام المدارس الثانوية الشاملة والجامعات والانتقال إلى مؤسسات تعليميّة منفصلة باختصاصاتها، منها دراسات أكاديمية عامّة وأُخر فنية مهنيّة، وتمّ إدخال فكرة الكلّيات التقنيّة ذات الخمس سنوات دراسية في خطط الوزارة، فأصبحت حقيقة واقعة في عام ١٩٦٢[٢]؛ أذ وفرت تلك الكلّيات فرص تعليم لخريجي الدراسة المتوسطة في سن (١٥) سنة للذهاب مباشرة إلى التدريب التقنيّ؛ لكي يتخرجوا بعد ذلك فنيين من المستوى المتوسط، كما تمت الموافقة على إصلاح مجالس التعليم في المحافظات والأقضية[٣]، وخفض عدد أعضاء مجالس تعليم المحافظات من (٧) إلى (٥)، ومجالس تعليم الأقضية من (٥) إلى (٣)، وتمّ تشكيل لجنة إستشارية مركزية خلفاً لمجلس إصلاح التعليم السابق، والتي سميت لاحقا بالمجلس المركزي للتعليم (Central Council for Education (CCE), وإنّ النقطة الهامة الوحيدة التي لم تنفذ من توصيات تلك اللجنة، هي أنّه لم يُسمح لوزارة التعليم من السيطرة على مهمّة أعداد ونشر الكتب المدرسية، لكن الوزارة رغم ذلك استطاعت تحقيق هدف آخر مهم في هذا الجانب، وهو تطوير ألياتها في الرقابة الفعّالة على التعليم وعلى مجالس التعليم في المحافظات والأقضية والنواحي[٤].

كان الأحتلال الأميركي لليابان قد انتهى بعد سريان العمل بمعاهدة السلام في الثامن والعشرين من نيسان عام ١٩٥٢[٥]، والتي كانت قد وقعت بيّن الدول المحتلة

---

(1) Ronald S. Anderson, Education in Japan..., p. 91.

(2) Ministry of Education, Japan's Growth and Education 1963, Educational Development in Relation to Socio-Economic Growth, Ministry Education,(Japan,1963), Pp.14-15; Rita Elaine Silver, And Others, p.84.

(3) W. G. Beasley,Op.Cit, p.230.

(4) Willam K. Cummings,Op.Cit, p.116.

(٥) معاهدة سان فرانسيسكو للسلام: وقعت مع ثمان وأربعين دولة، وتم تنفيذها بانسحاب الولايات المتحدة الأميركية من اليابان في الثامن والعشرين من نيسان عام ١٩٥٢، وسميت معاهدة السلام على الرغم من

واليابان في الثامن من أيلول عام ١٩٥١ بمدينة سان فرانسيسكو في الولايات المتحدة الأميركية؛ إذ أعطت تلك المعاهدة السيادة الكاملة لليابان[١]؛ إذ كانت هناك تطوّرات وتغييرات سياسية مهمّة قد حدثت قبل وبعد سريان معاهدة سان فرانسيسكو للسلام عام ١٩٥٢، ففي عام ١٩٥٠ أندلعتْ الحرب الكوريّة[٢]، ومنها تحوّل موقف الولايات المتحدة اتجاه اليابان من دولة عدوة ومنهزمة إلى دولة صديقة وحليفة، ورأت الولايات المتحدة الأميركية أنّ سياستها السابقة التي أرادت بها أنْ تكون اليابان دولة ضعيفةً سياسياً واقتصادياً يجب أنْ تتبدل؛ وذلك بسبب التطوّرات المتسارعة والخطيرة التي بدأت تظهر على الساحة العالميّة[٣]، وأنْ تكون اليابان الجديدة حصناً قوياً ومنيعاً ضد الخطر الأكبر المتمثل بالتوّسع الشيوعيّ في المنطقة، والذي كان وراءه الاتحاد السوفيتي، فضلاً عن خطر النظام الجديد في الصين الذي ظهر في الصين عام ١٩٤٩ وهي

رفضها من الاتحاد السوفيتي وجمهورية الصين الشعبية، فقد وجد السوفيت فيها أنها وضعت من أجل تحقيق مصالح الولايات المتحدة الأميركية في المنطقة، ولخدمة أهدافها في الحرب الباردة، ولا سيّما أنّ اليابان لم تحصل على استقلالها فعلياً، ومثلت تلك المعاهدة نجاحاً كبيراً للمحافظين في اليابان، وعُدت من أصعب التحديات التي واجهت إدارة الرئيس الأميركي ايزنهاور. يُنظر:

John W. Dower, Ways of Forgetting Ways of Remembering Japan in the Modern World, The New Press,(New York,2012), Pp.192-201.

(1) Edward R. Beauchamp, James M. Vardaman, Op.Cit., p.10.

(٢) الحرب الكورية (١٩٥٠-١٩٥٣): أندلعت تلك الحرب في شبه الجزيرة الكورية، وذلك عندما قامت كوريا الشمالية وبدعم من الاتحاد السوفيتي والصين بالهجوم على كوريا الجنوبية في الخامس والعشرين من حزيران عام ١٩٥٠، وأدى ذلك إلى تدخل الولايات المتحدة الأميركية إلى جانب كوريا الجنوبية، تمّ التوصل إلى اتفاق لوقف اطلاق النار بين اطراف الصراع في السابع والعشرين من تموز عام ١٩٥٣. للمزيد من الاطلاع يُنظر: محمود شاكر حميد، الولايات المتحدة والحرب الكورية ١٩٥٠-١٩٥٣، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البصرة، كلية التربية،١٩٩٧؛

Kenneth G. Henshall, A History of Japan from Stone age to Super Power,(London,2004), p.152.

(3) Sydney Giffard, Japan Among The Powers 1890-1990, Oxford University Press,(USA, 1997), p.152; Nakamura Takafusa, Lectures on Modern Japanese Economic History 1926-1994, LTCB International Library Foundation, (Tokyo,1999), p.173.

جمهورية الصين الشعبية[١]، كما أنّ المخاطر على اليابان لم تكن خارجيّة فقط، بل إنّها كانت داخلية أيضاً، وبخاصّة بعد اشتداد الحرب الكوريّة برز خطر الحزب الشيوعيّ اليابانيّ ومدى تأثيره على الأوضاع السياسيّة الداخليّة في اليابان؛ لذا عمدت الولايات المتحدة الأميركية في عام ١٩٥١ إلى دعم الشرطة المحلية اليابانيّة، والتي كان تعدادها حينذاك يُقارب (٧٥٠٠٠) شخص[٢] لتصبح مؤسسة عسكريّة عُرفت فيما بعد بـ(قوات الدفاع الذاتي) (Self-Defense Forces)، وهي ممولة من الولايات المتحدة الأميركية ودول التحالف، وكان ذلك كله بسبب تلك التهديدات الشيوعيّة[٣].

بعد هذه الأجواء السياسيّة المتغيّرة على الساحة اليابانيّة تأثر التعليم في هذا البلد بعدة عوامل وظواهر أدت إلى توّسعه منها:

١- إنّ الولايات المتحدة الأميركية سعت إلى تعزيز الاستقرار السياسي وإعادة بناء الاقتصاد اليابانيّ؛ إذ كانت واحدة من الأثار المهمّة للحرب الكورية أنّها أنعشت الاقتصاد في اليابان في عقد الخمسينيّات من القرن العشرين؛ فقد أنفقت الولايات المتحدة ملايين الدولارات في اليابان من أجل شراء العتاد الحربي وإصلاح المعدات الحربيّة، بعدما تمّ إعادة بناء المصانع التي قُصفت أثناء الحرب العالميّة الثانية، مما أدى إلى سرعة عودة إنتاج المجهود الحربي[٤]، وحافزاً قوياً لنمو اقتصاد ما بعد الحرب؛ إذ تحققت بعد ذلك زيادة كبيرة في النمو الاقتصادي أنعكست إيجاباً على الحالة الاجتماعية في اليابان، فبدت بوادر الرخاء والرفاه، وأدى ذلك إلى زيادة الطلب

---

(١) **جمهورية الصين الشعبية: أعلن الشيوعيون بقيادة ماوتسي تونك قيام جمهورية الصين الشعبية في الأول من تشرين أول عام ١٩٤٩وعاصمتها بكين، بعد انتصارهم في نفس العام على حزب الكومنتانغ، وعُرف كذلك بحزب الشعب القومي، والذي كان قد أسسه الزعيم الصيني سن يان سن (Sanyan San) (١٨٦٧-١٩٢٥) عام ١٩١٢ وقاد الحركة الاصلاحية في الصين ، وكانت الحرب الأهلية قد انتهت بعد هزيمة زعيم الحزب ورئيس الحكومة شيانك كاي شيك، والذي نقل عاصمته إلى تايبه في تايوان . يُنظر: أحمد عطية الله، القاموس السياسي، ط٣، (القاهرة،١٩٦٨)، ص٧٤١-٧٤٢.**

(٢) **كاظم هيلان محسن، الشرطة اليابانية في ظل الاحتلال الأميركي ١٩٤٥-١٩٥٤، مجلة دراسات تاريخية، العدد: السادس، (البصرة، آذار، ٢٠٠٩)، ص١٣١.**

(3) **Peter Duss, The Rise of Modern Japan, Stanford University Press,(London,1976), Pp.249-250; Mikiso Hane, Op.Cit., p.184.**

(4) **Sydney Giffard,Op.Cit., p.152; Nakamura Takafusa,Op.Cit.,p.173.**

على الأيدي العاملة الماهرة، مما زاد من إقبال الشباب بشكل واسع على استكمال تعليمهم الدراسي للحصول على فرصة عمل(١).

٢- أسهمت الزيادة المطردة في المواليد في توّسع النظام التعليميّ في اليابان خلال عقد الخمسينيّات من القرن العشرين؛ إذ كانت بدايات تلك الزيادة قد بدأت منذ عام ١٩٤٧ بعد عودة المدنيين المُشردين إلى مناطقهم، والجنود اليابانيّين إلى بلدهم بعدما كانوا في سوح القتال خارج البلاد(٢)، ففي عام ١٩٥٤ كانت هناك أعداداً كبيرةً جداً من الأطفال الذين بلغت أعمارهم ست سنوات ينتظرون الدخول إلى المدارس الأبتدائية، والحال نفسه تكرر عندما استحقت تلك الأعمار الدخول إلى المدارس المتوسطة في عام ١٩٦٠، ومن ثمّ المدارس الثانوية في عام ١٩٦٣، وارتفع الطلب على التعليم العالي عام ١٩٦٦؛ لذا كان من الضروري على وزارة التعليم زيادة أعداد المدارس والجامعات في البلاد.

٣- كانت ظاهرة العوامل المترابطة بيّن مجال التكنولوجيّة العلميّة والنمو الاقتصادي السريع قد أدت إلى زيادة النضج والوعي لدى أفراد المجتمع اليابانيّ، وجعلتهم يشعرون بأهمية التعليم في حياتهم العامّة(٣).

بادر القائمون على التعليم في اليابان إلى التكيف مع تلك العوامل والظواهر، ولكن البعض عَدَّ التكيف معها تراجعاً عن القيّم الجديدة في نظام التعليم، ومنهم الليبراليون الذين خشوا من انتهاء تجربة التعليم الديمقراطيّ التي جاء بها الأميركيون بعد الحرب، فضلاً عن طرفٍ قد اعترض خوفاً من عودة النظام التعليميّ لفترة الحكم الشمولي الدكتاتوري الذي كان سائداً قبل الحرب، وكان هناك طرف آخر قد تخوف من الخطوات التي سيقوم بها القائمون على التعليم خلال السنوات القادمة؛ ولذلك لا تُعد السنوات الأوّلى بعد الأحتلال الأميركي من عام ١٩٥٢ وحتّى عام ١٩٥٨ سنوات تطوّر سريع في مجال التعليم بقدر ما يمكن أنْ تكون تكيُفاً مع الوضع المتغيّر في اليابان خلال تلك المدّة، لكن التحوّل الكبير في التعليم كان قد بدأ مع مطلّع عقد السبعينيّات؛

(1)Ministry of Education, Japan's Growth and Education 1963..., Pp.10-11; Yuri Ishii, Op.Cit., p.38.

(2)Ministry of Education, Education Standards in Japan 1965, Government of Japan, Ministry of Education,(Japan,1965). Pp. 4-5.

(3)Yuri Ishii, Op.Cit., p.103; Ronald S. Anderson, Education in Japan...,p. 90.

أذ قام المجلس المركزي للتعليم بإصلاحات شاملة في التعليم، بعدما تمّ حل مجلس إصلاح التعليم السابق الذي كان قد تشكل في السادس من حزيران من عام ١٩٥٢[(١)].

واجهت الحكومة اليابانيّة بعد انتهاء مدة الأحتلال الأميركي صعوبات عدة، منها تطبيق نظام التعليم الإلزامي (٦-٣)، الذي كان قد تأخر تنفيذه بسبب نقص الكوادر التدريسيّة وعدم وجود البنى التحتية الملائمة؛ لذا كانت هناك اقتراحات من داخل وزارة التعليم لإعادة النظر فيه من جديد، لكن الحكومة الي أصرتْ على تطبيقه واعطاءه الدعم المالي اللازم، فشُرع قانون الموازنة الوطنية لدعم التعليم الإلزامي في ٢٧ آب عام ١٩٥٣ من قبل البرلمان اليابانيّ ووضع حيز التنفيذ في اليوم نفسه؛ إذ وفر ذلك القانون حصة من الموازنة الوطنية خُصصت للمجالس المحلية من أجل بناء مدارس حكوميّة جديدة، وقد تمّ تعديل القانون في ٢٥ نيسان من عام ١٩٥٨، وتمّ تسميته بقانون الموازنة الوطنية لإعادة أعمار المدارس المحلية العامّة ضد الكوارث The National Treasury's Share of Reconstruction of Calamity-damaged Local Public Schools؛ وذلك من أجل مواجهة التدفق الكبير والمفاجيء للتلاميذ نتيجة (طفرة المواليد)، وقد وضعت خطة خمسية في عام ١٩٥٩ أجازت التوّسع بالمباني المدرسية، وجاءت بعدها خطة خمسية ثانية وأخرى ثالثة ورابعة لمواجهة تلك التحديات[(٢)].

كان قانون الموازنة الوطنيّة قد عالج أموراً أُخر، منها حل مشكلة رواتب المعلمين التي كانت غير مستقرة بسبب التقلبات التي حدثت في تمويل المجالس المحلية خلال مدة الأحتلال الأميركي، ومنها الحاجة لتوظيف أعداد جديدة من المعلمين بسبب النقص الموجود في أعدادهم، وبخاصّة بعد بروز ظاهرة الزيادة المطردة بالمواليد؛ لذا وضعت خططاً من قبل وزارة التعليم منذ عام ١٩٥٨ لتقليل حالة الصفوف الدراسيّة المكتظة، وذلك من خلال شطر المدارس وإجراء تعديلات في شكل المباني المدرسية من خلال زيادة مساحتها وبناء صفوف إضافية فيها، فضلاً عن التأكيد على تنظيم عمل

---

(1) Ministry of Education, Japan's Modern Educational System..., p. 176.

(2) Shogo Ichikawa, Op.Cit., p.105.

الهيئات التدريسية وتحسين واقع المدارس الموجودة في المناطق النائية والتي يعيش طلبتها في ظروف تعليميّة صعبة[١].

لقد استمرت الحكومة اليابانيّة في دعمها للتعليم، ففي عام ١٩٥٣ وفُرت الأجهزة التعليميّة للفصول الدراسية من الأموال المرصودة من قانون الموازنة الوطنية لدعم التعليم الإلزامي، كما صدر قانونان في يوم واحد، هما قانون تعليم العلوم وقانون المكتبات المدرسية في الثامن من حزيران عام ١٩٥٣؛ إذ ساعدا في حل الصعوبات للحصول على مواد وأجهزة ذات صلة بالعلوم وكم كبير من الكتب العلميّة الخاصّة بالمكتبات المدرسية وغيرها من المستلزمات التعليميّة، وبدأت في آب عام ١٩٦٧ خطة جديدة أخرى أمدها عشر سنوات لتوفير المعدات والمواد والأجهزة التعليميّة لمدارس التعليم الإلزامي، فقد كان هناك صندوق خاصّ لدعم تلك الخطة بقيمة مليار ين يابانيّ، وكان نصف ذلك المبلغ قد أتى من الخزانة الوطنيّة، وبدأ العمل بتلك الخطة مع بداية العام الدراسي لسنة ١٩٦٧[٢].

كان نظام تكافؤ الفرص التعليميّة قد ذُكر في المادة الدستورية رقم (٢٦)، التي ضمنت حقوقاً متساوية لليابانيين للحصول على فرص تعليم وكلّ حسب قدراته[٣]؛ لذا كانت الفئة العمرية من (٦-١٥) سنة تلتحق في المدارس الأبتدائية والمتوسطة[٤]، كما ازداد معدل الدخول في المدارس الثانويّة من نسبة ٥٠٪ في عام ١٩٥٥ إلى ٨٢٪ في عام ١٩٧٠، والتحقت نسب كبيرة من الطلبة في الجامعات، فدخل ٣٥٪ من خريجي المدارس الثانوية إلى الكلّيات سنوياً في عام ١٩٧٥، وتفوقت النسبة على غالبية المجتمعات الأوربية واقتربت من الولايات المتحدة الأميركية، وكان هذا الأرتفاع المطرد قد كشف عن وجود شباب طموح يرغب في إكمال دراسته، شجعه على ذلك النمو والازدهار الاقتصادي الذي شمل الأمة اليابانيّة خلال تلك المدة، واستطاعت الحكومة اليابانيّة تحقيق نوع من المساواة في فرص التعليم ولا سيّما للطبقة الوسطى في المجتمع اليابانيّ،

---

(1) Ministry of Education, Japan's Growth and Education 1963..., Pp. 34-38.

(2) Ministry of Education, Japan's Modern Educational System..., p. 175.

(٣) محمود رجب، المصدر السابق، ص٢٥؛ ابراهيم الشبلي، المصدر السابق، ص٢.

(4) Tetsuya Kobayashi, Op.Cit., p.55; Rita Elaine Silver, And others, Op.Cit.,p.84; Ministry of Education, Educational Laws and Regulation in Japan..., Series1, p.11.

لكن شروط مواصلة التعليم كانت معقدة جداً بسبب صعوبة الامتحانات التي عُرفت عند اليابانيين بـ(جحيم الامتحانات) (Examination Hell)، فمن أجل الوصول إلى المدارس الثانوية ثمّ إلى الكلّيات الرصينة كان على الطلبة اجتياز الامتحانات التي قضوا الساعات والسنوات الطوال من أجل التهيؤ لها؛ وإذا اخفقوا في النجاح فإنّهم يقضون سنة أُخرى أو سنتين للدراسة أكثر من أجل إعادة المحاولة مرة ثانية، وأُطلق على هؤلاء الطلبة العالقين بيّن المدارس الثانوية والجامعات اسم رونين Ronin وهو مصطلح عُرف به (الساموراي الذين فقدوا أسيادهم) في العصر الذي سبق التأريخ الحديث لليابان(١).

اتخذت وزارة التعليم عدة إجراءات لتطبيق نظام تكافؤ الفرص التعليميّة؛ إذ كان الإجراء الأوّل في هذا المقصد هو برنامج للمساعدات المالية لجعل الحضور إلى المدارس إلزامياً، وشمل ذلك البرنامج الأطفال غير القادرين على ذلك بسبب ظروفهم المعاشية، وكان قد سُن لهذا الغرض قوانين عدة منذ عام ١٩٢٨، ثم بعد انتهاء الحرب صدر قانونين، الأول في عام ١٩٤٦، والآخر كان قانون حماية سبل العيش Livelihood Protection Law الذي صدر في ٤ مايس من عام ١٩٥٠؛ إذ نص الأخير على تقديم الدعم المالي إلى الأُسر المحتاجة للتعليم بشكل منفصل عن تقديم المساعدات الأُخر المتعلقة بالحياة اليوميّة، وقد أُدرجت في هذه النفقات التعليميّة نفقات المدرسة والكتب واللوازم المدرسية والملابس والنقل، فضلاً عن وجبات الغداء المدرسي، وقد واجهت وزارة التعليم في عام ١٩٥٦ صعوبات في تغطية متطلبات قانون التعليم الإلزامي بسبب مجانية التعليم، كما كانت هناك صعوبات في تطبيق قانون التغذية المدرسية؛ لذا تمّ تنقيح كلا القانونين، فصدرا مُنقحين في ٣٠ آذار عام ١٩٥٦، ووضعا حيز التنفيذ في الأوّل من نيسان عام ١٩٥٦، وبهما تمّ الاستمرار في تقديم المساعدات المالية لتغطية

---

(١) محمود عبدالواحد محمود، صالح حسن عبد الله، المعجزة اليابانية: التحديث في اليابان بعد الحرب العالمية الثانية، والدروس المستفادة عراقياً، مجلة جامعة تكريت للعلوم الانسانية، المجلد ١٥، العدد ٤، آيار، ٢٠٠٨، ص٣٧٣ ؛

Yasuo Saito, Distinctive Features of the Japanese Education System, National Institute for Educational Policy Research,(Tokyo,N.D.), p.6; Nancy E. Sato, Op.Cit., p.25.

الحاجات الحرجة فقط من الذين يُلاقون صعوبات كبيرة تمنعهم من مواصلة تعليمهم، والتأكيد على ضرورة توفير المستلزمات الدراسية الأُخر(١).

كان برنامج الدعم الحكومي الثاني قد شمل المناطق المعزولة في اليابان، فصدر قانون تطوير التعليم في المناطق المعزولة في الأوّل من حزيران عام ١٩٥٤؛ إذ أُوجب على الحكومات المحلية والهيئات العامّة تنمية تلك المناطق وتقديم المساعدات المالية لها؛ إذ أُدخلت تحسينات في المدارس كافة، كتوفير المواد والأجهزة التعليميّة وبرامج صحية وغذائية، فضلاً عن صرف أجور نقل للمعلمين، وكان برنامج الدعم الثالث للحكومة قد شمل تعليم الأطفال المعاقين جسدياً وعَقلياً، علماً أنّه كانت هناك مواداً في قانون التعليم المدرسي لعام ١٩٤٧ قد كفلت حقوق مدارس الصم والبكم ودمجها مع نظام التعليم العام، وجعل الحضور لهم إلزامياً في المدارس الأبتدائية(٢)؛ إذ طُبق في المرحلة المتوسطة حتّى عام ١٩٥٤، مع ذلك فقد صدر قانون حماية المعاقين في الأوّل من حزيران عام ١٩٥٤؛ إذ كان القصد منه هو الحد من الأعباء المالية الثقلية التي قد تقع على عاتق أولياء الأمور الذين أرسلوا أبنائهم إلى المدارس الخاصّة؛ وبذلك ظهرت بوادر زيادة أعداد الأطفال المعاقين الذين حضروا إلى المدارس، وزاد الدعم أكثر عندما شرعت الحكومة قانوناً بشأن التدابير الخاصّة لبناء مدارس حكوميّة عامّة للمعاقين وأُخر للمكفوفين والصم، وفي ١٤ حزيران من عام ١٩٥٦ لم يتم الالتزام بالمادة الموجودة في ذلك القانون من جعل حضور الأطفال المعاقين إلى المدارس إلزامياً، ولكن مع ذلك استمر الدعم الحكومي بتوفير المستلزمات الدراسية وصرف رواتب المعلمين والموظفين لتلك المدارس(٣).

إضافة إلى ذلك، فإنّ المجلس المركزي للتعليم في اليابان وجد أنّ التعليم في مدة الأحتلال الأميركي مر بظروف خاصّة فرضتها الأوضاع السائدة آنذاك، ولم يتم التركيز فيه على الصفات الأخلاقية والسلوكية للفرد اليابانيّ؛ لذا أصدر المجلس في عام ١٩٦٦ وثيقة صاغها الفيلسوف اليابانيّ كوساكا ماساكي (Kosaka Masaaki)، والذي هو رئيس لجنة فرعية في المجلس؛ إذ تكونت الوثيقة من حوالي (٤٠٠٠) كلمة

(1) Ministry of Education, Japan's Modern Educational System..., p. 178.

(2) Edward R. Beauchamp, James M. Vardaman, Op.Cit., Pp. 105-106.

(3) Ministry of Education, Education Standards in Japan 1971,(Tokyo, 1971), Pp. 7-8.

سميت بـ(الصورة اليابانيّة المثالية) (The Image of the Ideal Japanese)، والتي كان القصد منها إبانة ماهية الخلفيّة الفلسفية للإصلاح المقترح للتعليم الثانوي، وذلك من خلال بيان الصفات الأخلاقية للشخصية اليابانيّة المثاليّة، وقد تمّ ذكر ست عشرة صفة لأربعة أوضاع لتلك الشخصية، الوضع الذي فيه اليابانيّ بمفرده، عليه أنْ يكون حراً وأنْ يعمل على تطوير قدراته الذاتية، ليكون صاحب إرادة صلدة مبنية على أساس القوة واحترام الآخرين، وعندما يكون في أُسرته عليه أنْ يوفر لها الأجواء الأُسرية المليئة بالمودة، وأنْ يُهئ للأُسرة كلّ مستلزمات الراحة، ويُشجع من معه من الأفراد على حب التعلّم، وأنْ يكون منزله مفتوحاً لمساعدة غيره من اليابانيين، أمّا إذا كان فرداً في المجتمع فعليه أنْ يُكرس جهده للعمل والمساهمة في تقديم الرعاية الاجتماعية للآخرين، وعندما يكون مواطناً يابانياً فعليه تمثيل بلده بالشكل السليم، وأنْ يحترم الدولة ورمزها، وأنْ يتشبع بالروح الوطنية الوثابة، وقد أصبحت هذه الوثيقة مرجعاً هاماً للمجلس في كلّ الإجراءات التي اعتُمدت بعد ذلك في تنقيح المناهج الدراسيّة الأبتدائية عام ١٩٧١، وتنقيح المناهج الدراسية المتوسطة والثانوية في عام ١٩٧٢[(١)].

إنَّ أوّل ما لفتَ الانتباه بعد انقضاء مدة الأحتلال الأميركي، هو أنّ اليابانيين كانت لديهم اعتراضات عدة على النظام التعليميّ الذي فُرض عليهم من سلطة الأحتلال، وخاصّة تلك الأمور التي تعلقت برفع سيطرة الدولة المركزية عن التعليم، ومنع المواد الدراسية المتعلقة بالعادات والتقاليد اليابانيّة القديمة وفي مقدمتها مادة الأخلاق؛ لذا نجدهم بادروا لتعديل ذلك النظام قبل انتهاء مدة الأحتلال؛ إذ سنحت أوّلى تلك الفرص أمامهم عندما حصل تبدل في سياسات سلطة الأحتلال من سياسة معاقبة اليابان إلى سياسة إعادة بنائها[(٢)]، ثم جاءت الفرصة الأكبر بعد انسحاب قوات الأحتلال في عام ١٩٥٢، علماً أنّ ما طرحوه من تعديل على النظام التعليميّ الأميركي المطُبق في بلدهم لم يكن قصوراً فيه، لأنّه بدون شك يُعد واحداً من الأنظمة التعليميّة المتقدمة في العالم، ولكن يبدو أنّ الشعب الياباني من الشعوب التي لا ترغب بالتقليد

---

(1) Tetsuya Kobayashi, Op.Cit., Pp. 63-64.

(٢) للتوسع في معرفة هذه السياسة. يُنظر: عباس فنجان صدام الامارة، أوضاع اليابان الاقتصادية في عهد الاحتلال الأميركي ١٩٤٥-١٩٥٢، دراسة تاريخية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البصرة، كلية التربية، ٢٠٠٩، ص٢٣-٦٢، ص٩٧-١٢١.

الأعمى، وأنّ لديها اعتزاز كبير بإرثها الحضاريّ والثقافيّ القديم، وأنى لها ذلك، وهي ترى نفسها في الماضي المنظور والقريب أحدى الأمبراطوريات الكبرى في العالم؛ لذا كان من الطبيعي جداً أنْ يظهر منهم الاعتراض الواحد تلو الآخر على كلّ ما قام به الأحتلال من تدابير وإجراءات خلال مدة حكمه، ومنها إجراءاته بخصوص التربية والتعليم.

ثانياً: موقف اتحاد معلمي اليابان من سياسة الحكومة التعليميّة الجديدة

شكل اتحاد معلمي اليابان تحدياً كبيراً للحكومة اليابانيّة؛ إذ تحرّك ضد سياستها التعليميّة التي أعلنتها بعد انتهاء الأحتلال الأميركي(١)، وبخاصّة سعيها في إعادة سلطتها المركزيّة على التعليم والتي فقدتها خلال تلك المدة، ورغبتها في السيطرة على مجالس التعليم المنتخبة في المحافظات والمجالس المحلية، ليكون أعضائها مُنصبين من رؤساء الوحدات الإدارية وغير مُنتخبين كما كان سابقاً في ظلّ الأحتلال الأميركي(٢).

كان عقد الخمسينيّات من القرن العشرين قد شهد توتراً في العلاقة بيّن الحكومة المركزيّة واتحاد معلمي اليابان(٣)، الذي كان فيه نفوذ كبير للأحزاب اليساريّة، ففي مؤتمره الذي عُقد في عام ١٩٥٢ طالب الاتحاد من الحكومة إعادة النظر في الدستور اليابانيّ، واحتج على بقاء قواعد عسكرية على الأراضي اليابانيّة، ودعا إلى تسليح

(١) بعد انتهاء الحرب العالمية الثانية عام ١٩٤٥، سمحت قوات الأحتلال الأميركي بتشكيل الاتحادات والنقابات، فتشكل اتحاد للمعلمين واتحاد للطلبة في عام ١٩٤٨، وقد أخذت تلك الاتحادات طابعاً سياسياً في عملها، وقامت بعد ذلك بعدة نشاطات سياسية ضد الدولة،كالمظاهرات والاضرابات، وكان المعلمون في بداية الأمر قد شكلوا بعد الحرب اتحادين منفصلين، سمي الأول اتحاد جميع معلمي اليابان The All Japan Teachers Union (Zenkyo)، وسمي الآخر اتحاد اليابان التربوي The Japan Educationalist Union، وتم فيما بعد توحيدهما وتأسيس اتحاد معلمي اليابان Japan Teacher's Union (JTU) (نيكيوسو Nikkyoso). يُنظر:
Kaori Okano, Motonori Tsuchiya,Op.Cit.,Pp.33-34; Ikuo Amano, Op.Cit., Pp.154-156; John W, Dower, Empire and Aftermath..., Pp.448-455; Delmer M. Brown, Op.Cit.,p.255.

(2) See to: Ministry of Education," Outline for Implementing Moral Education", (Tokyo,1958); Tetsuya Kobayashi, Op.Cit., p.70.

(3) Willam K. Cummings, Op.Cit., p.116; Julian Dierks, Op.Cit., p.109.

الجيش اليابانيّ ومراجعة النظام التعليميّ، وبخاصّة قانون التعليم المدرسي لسنة ١٩٤٧[١]، كما أنّ خلافاً قد ظهر داخل وزارة التعليم بيّن أنصار التيّار المحافظ من جانب وأنصار اتحاد المعلمين من يساريين وليبراليين كانوا يمثلون الأحزاب المعارضة للحكومة من جانب آخر، والذين شعروا أنّ هناك جناحاً محافظاً داخل الوزارة يسعى إلى تدمير النظام التعليميّ الديمقراطي الجديد الذي ظهر بعد الحرب العالميّة الثانية؛ إذ رفضوا مساعي أولئك المحافظين في عودة التعليم القديم الذي كان مُعتَمّداً أثناء الحرب وقبلها[٢].

قام اتحاد المعلمين بتصعيد الموقف ضد الحكومة اليابانيّة، فشارك المعلمون المؤيدون له في تظاهرات واحتجاجات الأحزاب اليساريّة التي شهدتها اليابان بعد انتهاء مدة الأحتلال، وبأساليب منها الاعتصامات والأضراب عن الطعام[٣]، لكن الحكومة المركزية أصرت على سياستها الجديدة؛ إذ سعت وزارة التعليم إلى تقوية سلطتها المركزيّة على التعليم، فأعاد وزيرها كيوهيدي اوكانو[٤] (Kiyohide Okano) الأداء العلميّ والمهنيّ إلى الوزارة، وكسر التقاليد التي كانت سائدة قبل ذلك؛ إذ تمّ تعيين العلماء والمربين التربويين في المناصب التعليميّة، وهاجم الوزير بقوة اتحاد معلمين اليابان ووصفه بأنّه (عدو) للتعليم، فما كان من الاتحاد إلا أنْ رد على سياسة الوزير

---

(1) Hugh Borton, Op.Cit., p.448.

(٢) جابريل آيه الموند، جي بنجهام باول الابن، السياسة المقارنة في الوقت الحاضر — نظرة عالمية- ترجمة: هشام عبدالله، مراجعة: سمير نصار، الدار الأهلية للنشر والتوزيع، (عمان، ١٩٩٨)، ص٥٢٢؛
Yuri Ishii, Op.Cit.,p.99.

(3) Morinosuke Kajima, History of Modern Japan, Charles Tuttle Co,(Japan, 1965), p.100.

(٤) كيوهيدي اوكانو: مصرفي ياباني، ولد في الأول من كانون الثاني عام ١٨٩٠، تمّ تعينه في عام ١٩٥٢ كأول سياسي في حقبة ما بعد الحرب العالمية الثانية يشغل منصب وزير التعليم؛ إذ كسر بذلك التقاليد السائدة التي كانت توصي بتعيين العلماء أو المعلمين لهذا المنصب، أصبح مديراً للمجلس الاقتصادي الياباني في عام ١٩٥٤، توفي في ١٤ آيار من عام ١٩٨١.
Takafusa Nakamura, Akira Hayami, KŌnosuke Odaka, The Economic History of Japan, 1600-1990: Economic history of Japan, 1914 ...,(N.P.,N.D.), p.381; Portraits of Modern Japanese Historical Figures com. Kiyohide Okano.

الجديدة، مما زاد الانقسامات بيّن الشرائح التربويّة التي كانت مواقفها وتوجُهاتها ذات طابع سياسيّ، وكان أيّ اقتراح يُقدم من أحد الطرفين يلقى اعتراضاً تلقائياً من الطرف الآخر(١).

كانت هناك دعوات تتصاعد بضرورة حيادية التعليم؛ لذا صدرت توجيهات من الحكومة منعت مشاركة المعلمين بأيّ نشاط سياسيّ إلا في حقهم بالتصويت في الانتخابات، ومُنع اتحاد المعلمين من أيّ نشاط ذا طابع سياسي إنْ كان عن طريق التظاهرات أو من خلال نشر المقالات(٢)، أمّا مجالس التعليم فقد زاد الجدل حولها؛ إذ عَدَ حزب المحافظين الحاكم انتخاب مجالس التعليم سنة ١٩٤٨ و١٩٥٠ من أخطاء سلطة الأحتلال الأميركيّ، ورأى أنّه من الضروري إعادة النظر بالنظام التعليميّ، وإلغاء المجالس التعليميّة التي تمت بالانتخاب، وأنْ تكون بدلاً عن ذلك بالتعيين من رؤساء الوحدات الإدارية(٣)، وأشترط أنْ تتوافق سياسة تلك المجالس مع سياسة وزارة التعليم، وأنْ تحصل في النهاية على موافقة الوزير في تعيين أعضاءها، وكانت تلك الإجراءات قد أعطت قوة دافعة لوزارة التعليم وأضعفت اتحاد المعلمين؛ لذا باشرت الوزارة بوضع خطة لتقييم كفاءة معلمي التعليم الإلزامي على مستوى المدارس الحكومية(٤)، وطلبت من جميع مدراء المدارس إرسال تقييم للمعلمين في كلّ عام في ضوء خطة وضعتها، لكن الاتحاد عَدَّ تلك الإجراءات هجوماً غير مباشر عليه لتصفية عناصره الفاعلة والنشطة؛ لذا أثار قضية رواتب المعلمين ليستخدمها كورقة ضاغطة في مواجهة الوزارة(٥).

---

(1) Byronk K. Marshall, Op.Cit., p.48; Ronald S. Anderson, Education in Japan..., Op.Cit., p. 93.

(٢) علاء فاضل العامري، المصدر السابق، ص ٥٣١.

(3) Julian Dierkes, Op.Cit.,p.116; Edward R. Beauchamp,The Development of Japanese Education Policy, 1945-1985..., p. 306.

(4) Leonard Schoppa, Education Reform in Japan – A Case of Immobilist Politics,(London,1991),p.42.

(5) Marie Roesgaard, Moving Mountains – Japanese Education Reform, Aarhus University Press, (Aarhus,1991), p.51.

بسبب التوترات بيّن وزارة التعليم واتحاد معلمي اليابان، عادت تظاهرات المعلمين إلى الواجه من جديد، وقد أزرتهم فيها مجموعات متشددة من اتحاد الطلبة (Zengkaren)، لكن الوزارة سارعت باتخاذ إجراءات حاسمة ضد تلك التظاهرات، ووجهت عقوبات رادعة للمعلمين وبنقلهم إلى مناطق نائية، وقامت في عام ١٩٥٨ برفع قانون التعليم الجديد إلى البرلمان الذي تضمن إعطاء بدلات مالية خاصّة قدرها (٢٥٠٠) ين لكلّ مدير مدرسة؛ إذ عَدَّ اتحاد المعلمين ذلك العطاء بمثابة رشى قدمتها الحكومة إلى مديري المدارس ليُغادروا صفوف الاتحاد وليتعاونوا مع خطط الوزارة، ومن الأمور الأُخر التي زادت التوتر بيّن الطرفين المتخاصمين، هو قرار الوزارة مراجعة كلّ المناهج الدراسية للتعليم الإلزامي، وبخاصّة تلك المناهج التي حصل عليها تغيير خلال مدة الأحتلال الأميركي، فتمّ إجراء تنقيح لقانون مجالس التعليم في عام ١٩٥٦؛ إذ أعطى القانون المُعدل الحق لوزارة التعليم في إعادة النظر في المناهج الدراسية[١]، فأصدرت الوزارة قراراً في عام ١٩٥٨ بتوحيد المناهج الدراسية كافة في كلّ المحافظات اليابانيّة، وكانت المادة الأكثر جدلاً في موضوع تلك المناهج هي مادة الأخلاق، فتمّ إعادة تدريسها من جديد في جميع مستويات التعليم الإلزامي، على أنْ تكون بمقدار حصة دراسية واحدة في الأسبوع، لأنّها تُعد في نظر الوزارة من التراث الثقافي اليابانيّ، وبررت إجراءها هذا بأنّ تلك المادة الدراسية ضرورية خلال هذه المدة للحد من ظاهرة الجنوح التي بدأت تنتاب الأحداث، والفشل الواضح الذي ظهر على الشباب في احترامهم للقيّم والتقاليد[٢].

رفض اتحاد المعلمين عودة مادة الأخلاق إلى الشكل الذي كانت عليه أثناء الحرب وقبلها[٣]، لكنه لم يستطع فرض رأيه على وزارة التعليم بعد أنْ فشلت الأحزاب اليساريّة[٤] في فرض إرادتها على الحكومة ومنعها من التوقيع والمصادقة على معاهدة

---

(1) W. G. Beasley, Op.Cit., p.230; Yuri Ishii, Op.Cit.,Pp.102-103.

(2) Isao Amagi, Speech on the Review of National Policies for Education, (Tokyo,1970), p.8; Nancy E. Sato, Op.Cit.,p.49.

(٣) جابريل آيه الموند، جي بنجهام باول الابن، المصدر السابق، ص ٥٢٢.

(٤) الأحزاب اليسارية: هي أحزاب ذات طابع ثوري، وفي مقدمتها الأحزاب ذات التوجهات الأشتراكية والشيوعية، وتختلف في افكارها وتوجهاتها عن الاحزاب اليمنية المحافظة، وقد وصلت الافكار الاشتراكية الى اليابان من المد المتصاعد للفكر الاشتراكي في اوربا، إذ وجدت استجابة وتعاطف بين أولئك الذين طالبوا

الأمن والتعاون المشترك مع الولايات المتحدة الأميركية عام ١٩٦٠[١] ، فضلاً عن أنّ الحكومة استخدمت أسلوباً صارماً مع الشباب اليساري، ومنهم من كانوا أعضاء في اتحاد المعلمين واتحاد الطلبة، بان شددت الرقابة عليهم داخل المدارس لمعرفة كيفية تدريسهم للمناهج الدراسيّة، ولكي تكون بطريقة موضوعية ومبنية على أُسس علميّة[٢] ،

بالحرية والعدالة الاجتماعية، وظلّت تلك الحركة الاشتراكية اليابانية كقوة سياسية مفتقرة على الجانب النظري حتى نهاية القرن التاسع عشر، وظهر الفكر الاشتراكي الياباني ممثلا باول اتحاد عمالي ظهر قبل ثلاث سنوات من نهاية القرن التاسع عشر، وفي ربيع عام ١٩٠١ تم تأسيس الحزب الاشتراكي الديمقراطي The Social Democratic Party كأول تنظيم سياسي اشتراكي في اليابان اسسه سين كاتاياما (Sen Katayama), أما الشيوعية فهي مرحلة متقدمة في التطبيق على الاشتراكية في النظرية الماركسية، ولا يمكن الحديث عن الحركة الشيوعية في اليابان بمعزل عن ما ساد العالم من نجاح للشيوعية بعد الثورة البلشفية في روسيا عام ١٩١٧، وبعد =عقد مؤتمر باكو للشيوعية الدولية في أيلول عام ١٩٢٠ عُقد المؤتمر الشيوعي الأول في اليابان في مسكن خاص في طوكيو في تموز عام ١٩٢٢، بعد عشرة أيام من تاسيس الحزب الشيوعي الياباني Communist Party of Japan, الذي كان تنظيمه سرياً. علاء فاضل احمد العامري، المصدر السابق، ص١٠٣-١١٠.

(١) معاهدة الأمن والتعاون المشترك عام ١٩٦٠: تم التوقيع عليها في ١٩ كانون الثاني من عام ١٩٦٠، بين رئيس وزراء اليابان نوبوسوسكي كيشي (Nabusuke Kisshi) ووزير الخارجية الاميركي هيرتر (Herter), والتي أُطلق عليها اسم معاهدة الأمن والتعاون المشترك Treaty Cooperation Security of Mutual، وتكونت المعاهدة من أحد عشر بنداً، أهمها البند الخامس الذي أكد على ان أي هجوم مسلح على أي من الطرفين في المنطقة التابعة للسيطرة اليابانية يُعد تهديداً لأمن وسلامة كل منهما، ويجب مواجهته وفقا للالتزامات الدستورية والعملية لكل منهما، أما البند السادس فقد سمحت اليابان بموجبه للقوات الأميركية استخدام أراضيها وقواعدها البرية والجوية والبحرية، وبموجبها أُلغي البند الذي سمح للولايات المتحدة التدخل العسكري في اليابان في حالة حدوث اضطرابات داخلية، اضافة للبند الذي منع اليابان من منح قواعد لقوة ثالثة بدون موافقة مسبقة من الولايات المتحدة، وحُددت المعاهدة بعشر سنوات تبدأ من تاريخ المصادقة التي تمت في ٢٠ حزيران عام ١٩٦٠. للمزيد من الاطلاع يُنظر: كاظم هيلان محسن، معاهدة الأمن والتعاون المشترك بين الولايات المتحدة واليابان، دراسة تاريخية في ضوء وثائق الخارجية الاميركية ١٩٥٧-١٩٦٠، مجلة دراسات تاريخية، العدد الحادي عشر، كلية الدراسات التاريخية، جامعة البصرة،٢٠١٠؛

F. C. Langdon, Japan's Foreign Policy, University of Columbia Press,(USA,1973), p.21; J. A. A. Stockwin, Japan Divided Politics in Growth Economy, Second Edition,(Great Britain,1982), Pp.70-71.

(2) Organization of Economic Cooperation and Development, Review of National Policies for Education: Japan,(Paris,1971),p.31.

وأنْ لا تخضع لتوجيهات مجالس التعليم المحلية، بل تخضع إلى قرارات مركزية من وزارة التعليم(١).

إنَّ ذلك الخلاف الذي استمر عقداً من الزمن تقريباً بيّن الحكومة واتحاد المعلمين بدأ يهدأ، وذلك عندما استطاع الاشتراكيون الأكثر اعتدالاً من الشيوعيين من الفوز بانتخابات اتحاد المعلمين عام ١٩٥٩ و ١٩٦٢ والتمكن من المراكز القيادية فيه؛ إذ تمّ التوصل إلى حل وسط للخطة الوزارية التي كانت قد أثارت المزيد من التوتر بيّن الاتحاد والوزارة، التي هي خطة تقييم المعلمين في كلّ عام من مديري المدارس، وتمّ الاستعاضة عنها بخطة أُخرى لتقييم الكفاءة أسمها كاناغاو فورمولا (Kanagawa Formula)، والتي سمحت للمعلم من تقييم نفسه أولاً، وذلك بتقديم تقرير عن أداءه، ثمّ أنْ يكون بعد ذلك حاضراً ومطلعاً على تقرير مدير المدرسة عندما يضع ذلك الأخير تقيّمه لذلك المعلم، وبعدها يُرفع إلى مجلس التعليم المحلي الذي يُعطي رأيه بالتقرير من أجل تحسين وتطوير التعليم المحلي، من جانب آخر، كان اقتراب اتحاد المعلمين من الشيوعيين وطريقة أسلوبه المتشدد باستخدام أساليب العنف والعصيان، قد أفقدته الدعم الشعبي الذي كان قد حضيه به سابقاً؛ وإنّ عودته إلى شعبيته السابقة بحاجة إلى تغيير الأسلوب والابتعاد عن التوجهات الشيوعيّة(٢).

كان الحزب الشيوعيّ اليابانيّ قد هيمن على سياسة اتحاد المعلمين منذ عام ١٩٥٥، لكن بعد عام ١٩٦٠ ظهر نهجٌ جديد في الاتحاد أكثر اعتدالاً من النهج السابق بعد أن سيطر الاشتراكيون على قياداته، ومع مرور الوقت حوّل اتحاد المعلمين سياسته السابقة إلى سياسة أُخرى اهتمت بتحسين الوضع الاقتصادي لأعضاءه؛ إذ أصبح موقفه الجديد هذا أكثر ميلاً للمصالحة مع وزارة التعليم، لكن تلك الأجواء الهادئة نسبياً بينهما سرعان ما تعود إلى حالة التوتر، وبخاصّة عندما أعلنت الوزارة أنّها ماضية في حملتها الرامية للسيطرة على التعليم، ففي عام ١٩٦١ شرعتْ باختبارات شملت معلمي اليابان كافة في المواد الدراسية كالرياضيات والاجتماعيات والعلوم واللغة الأنكليزية، ووضعتْ معايير موحدة لتلك الاختبارات، من جهته عَدَّ اتحاد المعلمين ذلك مخططاً مقصوداً كي تعرف الوزارة هل أنّ المعلمين يتبعون المناهج الدراسية في

(1) Edward R. Beauchamp, The Development of Japanese Education Policy, 1945-1985..., p. 306.

(2) Ronald S. Anderson, Education in Japan..., p. 96.

تدريسهم أم لا؛ إذ كان الاتحاد يخشى من تلك الاختبارات كونها ستكشف ضعف المستوى التدريسي للمعلمين؛ لذا عمد إلى توجيه أعضاءه إلى عدم المشاركة في تلك الاختبارات، ولكن دعوته هذه لم تلقَ استجابة كافية؛ لذا سارع العديد من المعلمين للتنسيق مع مجالس التعليم المحلية لكي يحصلوا منها على ضمانات بأنْ لا تشملهم تلك الاختبارات، أو أنْ لا يلحق بهم ضرر منها[١].

بالإمكان القول أنَّ الخلافات بيّن الحكومة اليابانيّة المتمثلة بوزارة التعليم واتحاد معلمي اليابان كانت لا تخلوا من اشكالات يتحملها الطرفان، وإنَّ بيان ذلك هو على النحوّ التالي:

١- إنَّ الخلاف بيّن الطرفين وصف كونه خلافاً بيّن تيّارين، اليمين المتمثل بالوزارة، واليسار المتمثل بالاتحاد، لكن هناك تيّار وسط ليس له نفوذ بيّن هذين الخصمين، هو التيار الليبرالي الذي يرنو إلى تطبيق المبادئ الديمقراطية التي جاء بها الأميركيون، وقد مثل وجهة نظر غالبية الشعب اليابانيّ، الذي كان يأمل في بناء دولة بعيدة عن تلك المناكفات التي أخذت طابعاً سياسياً أكثر من كونها ذات طابع مهنيّ.

٢- كانت إجراءات الوزارة بخصوص السيطرة على التعليم وعلى المناهج الدراسية قد بعثت الشكوك لدى البعض من الحقيقة المرجوة من تلك الإجراءات؛ فقد تخوف أولئك البعض من أنْ تستغل الوزراة الظروف المهيأة لها لإعادة النظام التعليميّ القديم.

٣- إنّ إجراءات اختبار كفاءة المعلمين التي قامت بها الوزارة رفعت من المستوى الدراسي للمعلمين، لكنها واجهت اعتراضاً غير مهنيٍ من اتحاد المعلمين، الذي حاول الدفاع عن المعلمين المُترددين من الاختبارات بكل الوسائل، فحاول التنسيق مع مجالس التعليم في المحافظات والأقضية التي كان يُسيطر أعضاءه عليها؛ لكي يتم إنقاذ أولئك المعلمين بكيفية غير مهنيّة، وهذا بدوره أشرَ إلى نوع من الفساد الإداري الخطير الذي كان منتشراً في اليابان خلال تلك المدة.

ثالثاً: تطوير التعليم العلميّ والتكنولوجيّ في ظلّ عصر الأزدهار الاقتصاديّ

في أواسط عقد الخمسينيّات من القرن العشرين بدأ الانتعاش الاقتصادي يظهر في اليابان؛ إذ انتقلت هذه الدولة من مرحلة إعادة الأعمار والبناء إلى تنمية شاملة وتطوّر

---

(1) Yuri Ishii, Op.Cit., p.104; Ronald S. Anderson, Education in Japan..., p. 96.

واسع لمختلف قطاعات المجتمع، وبدأت في هذه السنوات العمليات التنمويّة التي أُطلق عليها اسم (التنمية المُسَرَّعة للاقتصاد اليابانيّ)، وتميّز النصف الثاني من عقد الخمسينيّات والستينيّات بشكل خاصّ بالتنامي السريع للغاية في حجم الإنتاج الصناعي نتيجة الاستثمار الأمثل للقدرات العلميّة — التقنيّة[١]، فاستخدم اليابانيون مكائن العمل القائمة على أجهزة التحكم والتوجيه والتنظيم الآلي والتسيير المُبرمج، واستخدام الطاقة الذرية في الإنتاج وأرفع النماذج التقنية الموجَّهة باشعة لايزر، وفي عقد الستينيّات تجاوز الحجم العام للإنتاج القوميّ اليابانيّ كثيراً من البلدان الصناعية الغربية المتقدمة، وانتقلت اليابان في تطوّرها التقنيّ والاقتصاديّ لتحتل المرتبة الثانية بعد الولايات المتحدة الأميركية، وتحرَّرَ الرأسمالُ الاحتكاري اليابانيّ الضخم في مسيرة هذا التطور شيئاً فشيئاً من التبعية الاقتصادية للولايات المتحدة الأميركية، لدرجة أنّه تمكن من المنافسة الناجحة لأقوى الاحتكارات الأميركية والأوربية[٢]؛ وبسبب هذه التحوّلات الكبيرة واجه التعليم اليابانيّ تحولاً نوعياً هو الآخر؛ إذ أصبح المجتمع أكثر نضجاً وأكثر انفتاحاً، وكان الشباب يسعى للقيام بأدوار مهمّة في ذلك المجتمع الصناعي الجديد، فكانت لتكنولوجيا المعلومات الدور الكبير في تعلّم المهارات الصناعيّة الأساسية التي كانت أكثر كفاءة وتقنية من الصناعات السابقة؛ لذا انعكست تلك العلوم التكنولوجية إيجاباً على حياة الفرد اليابانيّ وزادت من رفاهيته وإبداعاته[٣].

إنَّ وجود ذلك التقدم العلميّ والتقني كان قد دفع الحكومة اليابانيّة إلى تحسين نوعية التعليم[٤]، فضلاً عن أنّه في عقد الخمسينيّات أعترض قادة الشركات الصناعيّة

---

(١) للتوّسع في معرفة المعلومات التي أدت إلى ذلك النمو الاقتصادي، يُنظر: وسام هادي عكاب عظيم، تطوّر سياسة اليابان الاقتصادية ١٩٥٢-١٩٧٣، (دراسة تأريخية)، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد،كلية أبن رشد للعلوم الإنسانية، ٢٠١٤؛ علاء فاضل العامري، المصدر السابق، ص٣١٠-٣٦١.

(٢) يوري كوزلوفسكي، الفلسفة اليابانية المعاصرة، ترجمة: خلف محمد الجراد، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، (بيروت،١٩٩٥)، ص٣١.

(3) Tetsuya Kobayashi, Op.Cit., p.62; Edward R. Beauchamp, The Development of Japanese Education Policy, 1945-1985..., p. 310.

(4) T. J. Pempel, Patterns of Japanese Policy Making: Experiences in Higher Education,(Boulder,1978), p.163.

في اليابان على مخرجات النظام التعليميّ ما بعد الحرب، ولم يرضوا بنظام التعليم ذو المسار الواحد، ودعوا الحكومة إلى توسيع التعليم المهنيّ في المرحلة الثانوية[١]، وتحسين مستوى دراسة المواد العلميّة والتقنيّة على المستوى الجامعيّ والاهتمام بالعلوم الطبيعيّة والهندسيّة؛ لذا سعتْ الحكومة إلى توفير الكوادر التدريسية الأفضل، وأنشأت أحدث المختبرات العلميّة، وجلبتْ المستلزمات والمعدات التقنية المتطوّرة، ووفرت الأعداد الكافية من المكتبات العلميّة المتخصصة وزادت الاهتمام بالتعليم العاليّ، وأكدت وزارة التعليم على المؤسسات التعليميّة كافة بضرورة رفع نوعية التدريس في مجال العلوم والتكنولوجيا، وأنْ تكون الفصول الدراسية تضم أقل عدداً من الطلبة، وصدر قانون تعزيز تعليم العلوم في بداية عام ١٩٥٣، فاتخذت الحكومة بعد هذا القانون عدة تدابير لدعم الدروس العلميّة في مدارس القطاع العام والخاصّ من خلال توفير المعدات وتدريب المعلمين خلال الخدمة[٢].

قام رئيس الوزراء اليابانيّ هاياتو ايكيدا (Hayato Ikeda)[٣] ببرنامج مضاعفة الدخل القوميّ من عام ١٩٦٠ إلى عام ١٩٧٠ والاهتمام بالجانب التعليميّ[٤]، ووضع

---

(1) Tadashi Fukatata, The Japanese Social Structure: its Evolution in the Modern Century,(Tokyo, 1982), p.70; Ikuo Amano, " Education Crisis in Japan", in Educational Policies in Crisis: Japanese and American Perspectives,(New York, 1986),Pp..23-24.

(2) Makoto Aso, IKuo Amano, p.83; Ronald S. Anderson, Japan: Three Epochs of Modern Education..., Op. Cit.,Pp.146-148.

(٣) هاياتو ايكيدا: سياسي ورجل اقتصاد يابانيّ، ولد في مدينة هيروشيما عام ١٨٩٩، ودرس في جامعة طوكيو الأمبراطورية، عمل مسؤولاً في وزارة المالية بين عامي ١٩٢٥-١٩٤٨، أُنتخب عضوا في الدايت (البرلمان الياباني) عام ١٩٤٩، وعُين وزيرا للمالية بين عامي ١٩٤٩-١٩٥٢، ثم لوزارة الصناعة والتجارة الدولية بين عامي ١٩٥٩-١٩٦٠، أصبح بعد ذلك رئيساً للوزراء عام ١٩٦٠، قدم استقالته عام ١٩٦٤ بسبب اصابته بمرض السرطان، توفي في عام ١٩٦٥. يُنظر:

Koichi Kishimoto, Politics in Modern Japan, Development and Organization,(Japan,1982), p.122; James I. Matray, Japan's Emergence as a Global Power, Greenwood Press,(Westport,2001),Pp..128-129; J. A. A. Stockwin, Dictionary of Modern Political of Japan, First Published,(New York,2003),Pp.159-160.

(4) Ardath W. Burks, Japan: A Post Industrial Power,(Boulder,1981), p.157; Marius B. Jansen, The Making of Modern Japan, The Belknap Press,(London,2000), p.750.

التعليم بوصفه أحد الأُسس الرئيسية في التخطيط الاقتصادي الشامل، وسعت الحكومة للاهتمام بشريحة العلماء والاستفادة منهم في دورات التدريب الخاصّة بالعلوم والتكنولوجيا، وذلك لرفع كفاءة الفئات العاملة التي بدورها ستعمل على زيادة النمو الاقتصاديّ في البلاد[١].

كانت من أولويات وزارة التعليم اتخاذ التدابير اللازمة لتوسيع مؤسسات النظام التعليميّ في البلاد، وأنْ تكون على درجة عالية من التنظيم والمستوى العلمي، فسعت إلى فتح مراكز للعلوم في عواصم المحافظات اليابانيّة كافة، وقد وضعت الموارد المالية للحكومة المركزية والحكومات المحلية لخدمة ذلك الهدف، فأقامتْ دورات مكثفة لتدريب المعلمين خلال الخدمة، واستُخدمت أحدث الأساليب العلميّة في دراسة العلوم والرياضيات، ووضعت خطة أمدها ست سنوات من عام ١٩٦٠ إلى عام ١٩٦٥ لإتمام تلك البرامج العلميّة، فزداد عدد الملتحقين من (٢٠٠٠) إلى (٨٥٠٠٠) متدرب، من جانب آخر اهتمت الوزارة بالتعليم الزراعي، فكان هناك (٣٠) تخصصاً زراعياً جديداً في المدارس الثانوية؛ إذ بلغ عدد الطلبة الذين التحقوا في تلك التخصصات الزراعية ما يُقارب (١٦٥٠٠)[٢].

كان الاهتمام بالتعليم الجامعيّ كبيراً أيضاً، فقد تمّ التوسع في أقسام العلوم والهندسة، وتحديث الدورات القديمة بأُخر حديثة، فازداد عدد الملتحقين بتلك الكلّيات العلميّة، وقدمت الحكومة دعماً كبيراً إلى الجامعات إنْ كانت وطنيّة أو عامّة أو خاصّة[٣]، فوفرت الامكانات الكافية لها من كوادر تدريسية متمكنة ومختبرات ومعدات

---

(1)Ardath W. Burks, Op.Cit.,p.157.

(٢) إزرا ف. فوجل، المعجزة اليابانية، ترجمة: يحيى زكريا، الهيئة المصرية العامة للكتاب، (القاهرة،١٩٩٦)، ص١٨٨-١٨٩؛

Japanese National Commission for UNESCO, "Educational Development in Japan 1960-1970", Education in Asia,(Bulletin of the UNESCO Regional Office for Education in Asia), Vol.6,(March,1972),p75.

(٣) إنّ المدارس والجامعات الوطنية هي تلك التي أنشأتها الحكومة المركزية وتتكفل بكل مستلزماتها، اما العامة فهي التي أنشأتها مجالس المحافظات، وتتكفل كذلك بكل مستلزماتها، والخاصّة هي التابعة للقطاع الخاص، وتُقدم الدولة دعما مالياً محدداً لها، فيزداد وينقص حسب القرارات الحكومية المستندة للظروف التي تُحيط بتلك المدارس والجامعات.

حديثة، منها مستلزمات الدراسة الخاصّة بتخصص العلوم والهندسة[١]، فارتفع عدد الطلبة بمقدار ٣,٢ مرة على مدى عشر سنوات من عام ١٩٥٩ إلى عام ١٩٦٩[٢]، وكانت قد برزت في الجامعات اليابانيّة اختصاصات الاقتصاد والقانون والعلوم والهندسة على بقيّة الاختصاصات الأُخر وحسب النسب المبينة على النحو التالي[٣]:

الأختصاص	سنة ١٩٦٠	سنة ١٩٧٠
الاقتصاد والقانون	٤١,١٪	٤١,٨٪
العلوم والهندسة	١٨,١٪	٢٤,٢٪
الآداب	١٥,٤٪	١٢,٧٪
زراعة	٤,٧٪	٣,٧٪
تعليم المدرسين	٩,٨٪	٦,٩٪
الطب وطب الأسنان والصيدلة	٤,٧٪	٣,٩٪
اختصاصات أُخر	٦,٢٪	٦,٨٪
المجموع	١٠٠٪	١٠٠٪

إنَّ الحكومة اليابانيّة قد انتبهت إلى أهمية تطوير النظام التعليميّ، وأنّ التدابير التي كانت قد اتخذتها سابقاً لم تكن كافية، ولا تتلائم مع متطلبات النمو الاقتصادي السريع الذي ظهر بقوة في النصف الثاني من عقد الستينيّات من القرن العشرين، فوجهت وزارة التعليم إلى عقد اتفاقيات متعددة الأطراف مع المنظمات الثقافيّة والعلميّة لتوسيع وتحسين مستوى التعليم المدرسي، لأنّ التطوّر السريع في العلوم والتكنولوجيا تطلّبَ حل كافة المشكلات التي تواجه تطوّر اقتصاد اليابان، ومنها وضع التدابير الكافية لتحسين النظام التعليميّ[٤].

يبدو أنَّ الأحداث الخارجيّة التي حدثت بعد عام ١٩٤٩ بظهور جمهورية الصين الشعبية وبروز خطر الاتحاد السوفيتي والحرب بيّن الكوريتين، والتي أدت مجتمعة إلى تغيير السياسة الأميركية اتجاه اليابان، قد صبت كلها في صالح الحكومات اليابانيّة

(1) T. J. Pempel, Op.Cit., p.163.

(2) Ministry of Education, Education Standards in Japan 1971,p.27.

(3) Japanese National Commission for UNESCO, Op,Cit., p.78.

(4) Makoto Aso,IKuo Amano, Op.Cit.,Pp. 97-98.

التي استثمرت هذه الفرصة التأريخية بنجاح، فبعد سنوات قلائل من تلك الأحداث ازدهرت صناعة اليابان ونما اقتصادها نمواً سريعاً، ووصل إلى قمته في عقد الستينيّات ومنتصف السبعينيّات؛ لذا يمكن القول: أنّ الإصلاح الحقيقي للتعليم في اليابان قد بدأ خلال تلك المدة؛ إذ وفرت الدولة كلّ الامكانات الضرورية من مال وموارد بشرية، ووضعت الخطط والقوانين الخاصّة بالتعليم، وشرعتها من ذلك الحين من أجل تطوير التعليم خلال ذلك العصر.

رابعاً: طلبة المدارس الثانوية وتعامل الحكومة معهم

إنَّ التحديّ الأكبر الذي واجه طلبة المدارس الثانوية هو امتحان القبول في الجامعات[1]؛ لذا ركز الطلبة أغلب وقتهم على الدراسة خوفاً من ذلك الامتحان المرتقب وعلى حساب علاقاتهم مع الآخرين، مع ذلك فقد كانت هناك فسحة من الوقت لدى الطالب للترفيه عن نفسه وفرتها ساعات الأنشطة اللاصفية أو أنشطة النادي، التي كان لها صفة اعتبارية وادارة ذاتية على نفسها وبإشرافٍ من الهيئة التدريسية والمدربين، ففي منتصف عقد الستينيّات كان في المدرسة الثانوية الخاصّة في طوكيو (٣٣) نادياً، منها (٢٠) للأنشطة الرياضية و(١٣) للأنشطة الثقافيّة، وكانت الألعاب الرياضية متنوعة منها يابانيّة وأُخر غربيّة، ومن تلك الألعاب لعبة البيسبول Baseball، والجودو Judo ، أمّا الأنشطة الثقافية فهي متعددة أيضاً، ففي تلك الأندية هناك مجالات لتعلّم العزف على الألات الموسيقيّة، ومنها القيثارة اليابانيّة (Koto) وإنشاد الأغاني الشعبية، وهناك أنشطة فنية في موهبة الرسم والخط، فضلاً عن وجود مجموعات طلابية لديها موهبة في الشعر والخطابة والإبداع في العلوم المتنوعة، وأُخر في التمثيل وجمع الطوابع وغيرها، وترعى بعض الأنشطة منظمة اليونسكو التي تهتم برعايّة الأندية العلميّة المتخصصة في علم الفلك وعلم الأرض والتأريخ الحديث، ومن الجمعيات المهمّة الداعمة لأنشطة الأندية الطلابية هي الجمعية الناطقة بالأنكليزيةThe English Speaking Society، وكذلك جمعية الشباب المسيحي، وجمعية الشابات

---

(1) **Thomas P. Rohlen," Japanese Education: If The can do It, Should we?",(USA,1985), Pp..29-43.**

المسيحيات، فضلاً عن ذلك، فإنّ الأندية تقوم في كلّ يوم بعرض نشاطاتها ومسابقاتها الخطابيّة والفنيّة والعلميّة عن طريق إعلاناتها في داخل المدرسة، ومن خلال الاستطلاعات التي قامت بها الوزارة تبيّنَ أنّ ثلثي الطلبة انضموا إلى أنشطة تلك الأندية، وانسحب الكثير منهم من أنشطتها مع قرب وصول وقت امتحانات القبول(١).

إنّ الهدف الأساسي من الأنشطة اللاصفية هو تعليم الطلبة السلوك الإنسانيّ القويم، وحثهم على احترام بعضهم البعض، والسعي إلى تعميق صداقاتهم، فضلاً عن تعريفهم بأهمية الالتزام بالضوابط والقوانين وتحمل مسؤولياتهم اتجاه أُسرهم وبلدهم، ولكن هناك جهات طلابيّة قد استغلت تلك الأندية لتحقيق أهداف سياسيّة، مثلو اتحاد طلبة اليابان ذو الطابع المتشدد؛ إذ سعى هؤلاء من خلال مناصريهم إلى استغلال الطلبة أثناء نشاطات الأندية، وتهيئتهم أثناء مرحلة الدراسة الثانوية ليكونوا بعد ذلك على استعداد للانضمام إلى صفوف الاتحاد عند وصولهم إلى الجامعات، ففي عام ١٩٦٨ أطلعت دائرة الأمن العام الحكومة اليابانيّة أنّ من أصل (٤٨٠٠) مدرسة ثانوية هناك (٩٣٠) مدرسة فيها ما يُقارب (١٠٠٠٠) طالب لديه نشاط موالي للحزب الشيوعيّ اليابانيّ، وفي جانب آخر هناك حوالي (٣٠٠٠) طالب هم أعضاء في أحزاب مناهضة للشيوعيّة في (٣٥٠) مدرسة ثانوية أُخرى؛ وكانت هذه الأمور قد أدت إلى حدوث احتكاكات خطيرة بيّن الطلبة من كلا الاتجاهين، وذلك أثناء المسيرات التي تتحرك ضد الحكومة أو في حفلات التخرج، حتّى وصلت الأوضاع فيها إلى تمزيق شهادات التخرج وخروج احدى المجموعات من الاحتفال بشكل جماعي، وكانت الحكومة اليابانيّة تُجري باستمرار استبيانات عن أحوال الطلبة تلك، ففي عام ١٩٦٧ تمّ أخذ أراء الطلبة عن دراستهم في المدارس الثانوية عن طريق سؤال : (لماذا أنت ذاهب إلى المدرسة الثانوية)، فأجاب نصفهم أنّهم ذهبوا من أجل أنْ يخدموا بلدهم، وأجاب الباقون بأنّهم يبحثون عن أهداف مستقبليّة، منهم ٢٥٪ أرادوا أنْ يحضوا بحياة كريمة بعيدة عن جمع المال والشهرة، أمّا نسبة ٢٥٪ الأُخرى فأجاب أصحابها أنّ

(1) Herbert Passin, Society and Education in Japan, United Nations, Demographic Yearbook 1957,Teachers College, Columbia University,(New York,1965), p.112; Nancy E. Sato, Op.Cit. Pp.87-88.

هدفهم تكوين أُسرة بالزواج من إنسان ذو صفات جيدة من أجل العيش معه حياة سعيدة(١).

إنَّ الحكومة اليابانيّة كانت قلقة من الأفكار التي يحملها الشباب حوّل القضايا الوطنيّة وبخاصّة بعد الحرب العالميّة الثانية، لذلك كانت تلجأ إلى الاستبيانات، وتطرح أسئلة منها السؤال التالي:(ما هو شعورك عندما تسمع أنّ أجنبياً حرق العلم اليابانيّ؟)، فكان جواب ١٢.٠٪ فقط من الطلبة أنهم يشعرون بالإهانة، في حين أجاب ٥٤,٦٪ منهم أنهم لا يشعرون بالارتياح، وأجاب ٢٤,٤٪ أنهم يتأثرون ولكن ليس كثيراً، أمّا الباقون والذين يمثلون ٨.٠٪ فأجابوا أنّ ليس لديهم أيّ مشاعر أو ردود حوّل هذه المسألة، وعند استبيان رأي الطلبة حول النشيد الوطني اليابانيّ، فإنّ نتائجه أشارت إلى أنّ ٢٠.٠٪ منهم عندما طُرح عليهم هذا السؤال أنتقلوا إلى مكان آخر دون الإجابة، وأنّ حوالي النصف لا تُثار لديهم أيّ مشاعر عند سماع النشيد الوطني، وفي استبيان آخر على نفس السؤال تبيّنَ أنّ ١٤.٠٪ فقط من الطلبة الذين شاركوا في الاستبيان شعروا بالإعجاب والهمّة في الدفاع عن بلدهم عند سماع النشيد الوطني اليابانيّ؛ وبذلك استطاعت وزارة التعليم الوصول إلى نتيجة مفادها أنّ الشباب اليابانيّ يُعاني من نقص خطير بالولاء لبلده، لهذا كان القادة المحافظون دائماً ما أكدوا على ضرورة إعادة مادة الأخلاق للمناهج الدراسية، ونبهوا من أنّ إرجاعها بعد هذه المدة الطويلة هو إجراء في زمن الوقت الضائع(٢).

كانت هناك فسحة من الحرية لطلبة المدارس الثانوية من خلال ما عُرف بالحكومة الطلابيّة الموجودة في داخل المدرسة، والتي مثلها عدد من الطلبة وكانت تحت إشراف أعضاء من الهيئة التدريسية، وقد زادت حرية الطلبة داخل المدرسة بشكل كبير من خلال تلك الحكومة الطلابية، ففي المدرسة الثانوية بمدينة ناغويا وبالتحديد في عام ١٩٦٨ تركت تلك الحرية الطلابية أثراً سلبياً على سير العملية التدريسية في المدرسة، ففي يوم السبت من احدى أسابيع الدراسة قامت الحكومة الطلابيّة بمناقشة مسألة إقامة المهرجانات الثقافيّة التي ستُقام بعد ثلاثة أشهر في داخل الصف الدراسي، وهذا بحد ذاته يُعد تحدياً للهيئة التدريسية وإدارة المدرسة، وفي تلك المناقشة فرض أولئك

---

(1) Nancy E. Sato, Op.Cit. p.90; Ronald S. Anderson, Education in Japan..., p.159.

(2) Ronald S. Anderson, Education in Japan..., p.160.

الطلبة أراءهم بأنْ يحولوا تلك المهرجات الثقافيّة الترفيهيّة إلى مهرجانات ذات مدلولات سياسيّة، وأنْ يكون في مواكب الطلبة مجموعة من الملثمين الذين يحملون النيران ويرقصون رقصاً شعبياً؛ إذ وجد المعلمون أنَّ تلك المسيرات بهذه الهيئة ستكون تافهه، ولا تُمثل حقيقة تلك المهرجانات التي فيها نشاطات ثقافيّة وأدبيّة، ثُمَّ أنَّ المعلمين كانوا يخشون من أنْ تتحوّل تلك المهرجانات الطلابية إلى مظاهرات معادية للحكومة ولوزارة التعليم(١).

بالإمكان ملاحظة أنَّ التعليم الثانوي اليابانيّ تميّز بالأنشطة اللاصفية التي كانت متنوعة بأشكالها الرياضيّة والثقافيّة والفنيّة والاجتماعيّة، فحققت تلك الأنشطة نتائج مُرضية على مستوى رفع الثقافة العامّة للطلبة، وزادت من قوة علاقاتهم الشخصيّة والاجتماعيّة، لكنها وقعت في شرك تلك الأحزاب اليساريّة، التي استطاعت إختراق الطلبة والمعلمين معاً من خلال تلك الأنشطة، فروجت إلى أفكارها ومشاريعها السياسيّة، فكان على الدولة أن تضع حداً لتلك الأنشطة السياسيّة، وأنْ تُبعد التعليم عن أيِّ تدخل حزبيّ أو نفوذ سياسيّ، وأنْ لا يُسمح للمعلمين بالترويج لما يحملونه من ايدولوجيات سياسيّة تنعكس أثارها سلباً على المسيرة التربويّة، وأنْ تُقنن الحرية التي مُنحت للطلبة داخل المدرسة، لتكون حرية منضبطة تعرف حدودها وأهدافها المشروعة؛ حتى لا تعم الفوضى المدارس من خلال سيطرة مجموعات من المندفعين والمتطرفين، فيُصادروا بغير وجه حق حقوق باقي الطلبة القادمين بلهفة من أجل المعرفة والتعلّم.

خامساً: دعم الحكومة اليابانيّة لطلبة الجامعات ورعايتهم

كانت تكاليف التعليم الجامعيّ في اليابان مرتفعة؛ إذ عانى الكثير من الطلبة من عدم قدرتهم من دفعها حال وصولهم إلى الجامعات؛ لذا قامت الحكومة بتفعيل نظام دعم الطلبة مادياً، والذي كان غير مفعل سابقاً(٢)، فوفرت منح وقروض مادية لهم عن طريق مؤسسة المنح الدراسية اليابانيّة؛ إذ كان على الطالب تقديم بيان دخل خاص بوالده، ليتسنى لتلك المؤسسة صرف المنحة المالية له لتغطية نفقاته المعاشية وليُعفى من الرسوم المدرسية؛ إذ صُرف مبلغ (٦٠٠٠) ين يابانيّ شهرياً لطلبة المرحلة الجامعيّة في

(1) Nancy E. Sato, Op.Cit. Pp.89-90; Ronald S. Anderson, Education in Japan..., p.161.

(2) See to: Nagal Michio, Higher Education in Japan, University of Tokyo Press,(Japan,1983).

الجامعات الوطنيّة والحكوميّة، والذي عَادلَ (٢١,٤٣) دولاراً أميركياً في عام ١٩٧٣، فضلاً عن منحة مالية لطلبة الماجستير بمقدار (٢٣٠٠٠) ين أو ما عَادلَ (٨٢,١٥) دولاراً، ولطلبة الدكتوراه (٣٠٠٠٠) ين أو ما عَادلَ (١٠٧,١٥) دولاراً، أمّا طلبة الجامعات الخاصّة فكانوا قد حصلوا على منحة مقدارها (٧٠٠٠) ين أو ما عَادلَ (٢٥) دولاراً أميركياً شهرياً، وكان برنامج المنح الدراسية في اليابان قد دخل نقطة تحوّل كبيرة في عام ١٩٥٣ عندما أصدرت مؤسسة المنح الدراسية اليابانية قراراً بإعفاء الطلبة من تسديد القروض التي في ذمتهم عند استمرارهم في الدخول في مجالات التدريس والبحوث العلميّة، وتمّ تحسين برنامج المنح الدراسية في عام ١٩٥٨؛ إذ كانت هناك قروض أُخر خاصّة للطلبة؛ وذلك باعطائهم المزيد من المال من أجل تشجيعهم على استكمال دراساتهم العليا، كما شملت القروض الخاصّة أعداداً من الطلبة الذين رغبوا بالتدريس في المدارس الإلزامية بعد تخرجهم، فضلاً عن قروض مالية لطلبة الجامعات الخاصّة دُفعت إلى تلك الجامعات في عام ١٩٦٧ من أجل تخفيف الرسوم الدراسية المرتفعة، مع ذلك فقد ثبت أنَّ برنامج المنح والقروض الدراسية للطلبة كان غير كافٍ، بسبب ارتفاع تكاليف المعيشة وازدياد أعداد الطلبة[(١)].

بلغت الأموال الخاصّة بالمنح الدراسيّة التي أتتْ من منظمات أُخر مثل الهيئات العامّة المحلية والمؤسسات غير الهادفة للربح والجامعات والكلّيات والشركات حوالي (٦,٦) مليار ين يابانيّ فقط في عام ١٩٧٠، وهذا المبلغ عَادلَ تقريباً ثلث المبلغ الذي قدمته مؤسسة المنح الدراسية اليابانيّة والبالغ (١٨,٨) مليار ين يابانيّ خلال ذلك العام، كما أنّ الحكومة بذلت جهوداً كبيرةً من أجل تيسير أموال المنح الدراسية التي أتت من المنظمات الأُخر؛ وذلك بتخفيض الضرائب على تلك المنح غير الحكوميّة أو إصدار إعفاءات أو غيرها من الوسائل المساعدة في جلب أموال أكثر لتوسيع برامجها، وفي مجال رعاية الطلبة فقد تمّ بناء مساكن لهم وقاعات ومراكز رعايّة صحية، ففي الجامعات الوطنية وحدها هناك (١٣٤) صالةً لنوم الطلبة كانت قد شُيدت حديثاً أو تمّ تجديدها، فضلاً عن إنشاء قاعات للطلبة في (٣٨) جامعة في السنوات التي تلت عام ١٩٦٦، ولكن بعد تشييد تلك الصالات والقاعات ظهرت في السنوات الأخيرة من عقد

(1) Ministry of Education, Japan's Modern Educational System..., p.192.

الستينيّات خلافات بيّن الطلبة وإدارات الجامعات حوّل مَنْ يُدير صالات النوم وقاعات الطلبة[١].

الجدول رقم (١٥) يُبيّن المبالغ المالية المدفوعة شهرياً من مؤسسة المنح اليابانيّة لعام ١٩٧٢[٢]:

الدراسة الاكاديمية	سنة ١٩٧٢	الدراسة الاكاديمية	سنة ١٩٧٢
١- منح عامة:		الوطنية والحكومية:	
مدارس ثانوية	٣٠٠	طلاب يعيشون في منازلهم	٨٠٠٠
الجامعات:		طلاب يعيشون بعيدا عن منازلهم	١٢٠٠٠
الوطنية والحكومية	٦٠٠٠	الجامعات الخاصة:	
الخاصة	٨٠٠٠	طلاب يعيشون في منازلهم	١١٠٠٠
كليات مبتدئين خاصة	٧٠٠٠	طلاب يعيشون بعيدا عن منازلهم	١٧٠٠٠
دراسة بطريقة المراسلة	٣٥٠٠٠	جامعات المبتدئين الخاصة:	
دراسات عليا:		طلاب يعيشون في منازلهم	٩٥٠٠
الماجستير	٢٥٠٠٠	طلاب يعيشون بعيدا عن منازلهم	١٤٥٠٠
دكتوراه	٣٠٠٠٠	الكليات التقنية:	
دراسة خاصة في الفنون	٢٥٠٠٠	الصفوف الدنيا:	
الكليات التقنية:		طلاب يعيشون في منازلهم	٤٥٠٠
الصفوف الدنيا	٥٠٠٠	طلاب يعيشون بعيدا عن منازلهم	٦٠٠٠
الصفوف العليا:		الصفوف العليا- الوطنية والحكومية:	
الوطنية والحكومية	٣٠٠٠	طلاب يعيشون في منازلهم	٦٠٠٠
الخاصة	٤٠٠٠	طلاب يعيشون بعيدا عن منازلهم	١٠٠٠٠
٢- منح خاصة:		الكليات التقنية الخاصة:	
مدارس ثانوية	٤٠٠٠	طلاب يعيشون في منازلهم	٧٥٠٠
الجامعات:		طلاب يعيشون بعيدا عن منازلهم	١٢٥٠٠

ظهر من الجدول المبالغ المالية الشهريّة المقدمة من مؤسسة المنح الدراسيّة اليابانيّة للطلبة اليابانيين في عام ١٩٧٢؛ إذ أنّ هناك نوعين من المنح المالية منها: عامّة، وخاصّة، فالعامّة مَنحتْ طلبة المدارس الثانوية مبلغاً مقداره (٣٠٠٠) ين شهرياً ساعد أولئك الطلبة على الاستمرار في دراستهم، كون المرحلة الثانوية وما بعدها من مراحل لا تُعد من ضمن نظام التعليم المجاني، وحصل طلبة الجامعات الوطنيّة

---

(1) Ibid, p.192.

(2) Ibid., p.192.

والحكوميّة من تلك المنح على (٦٠٠٠) ين، وطلبة الكلّيات الخاصّة على (٨٠٠٠) ين، ودُفع لطلبة الماجستير (٢٥٠٠٠) ين، ولطلبة الدكتوراه (٣٠٠٠٠) ين شهرياً، أمّا المنح الخاصّة فهي تُدفع للطلبة حسب ظروفهم المعاشية وأماكن سكناهم، ففي الجامعات الوطنيّة والحكوميّة حصل الطلبة الذين عاشوا في منازلهم على (٨٠٠٠) ين، بينما الطلبة الذين عاشوا بعيداً عن منازلهم فحصلوا على (١٢٠٠٠) ين، وفي الجامعات الخاصة حصل الطلبة الذين عاشوا في منازلهم على (١١٠٠٠) ين، والطلبة الذين عاشوا بعيداً عن منازلهم (١٧٠٠٠) ين شهرياً، ويلاحظ أنّ المنح التي قُدمت إلى الجامعات والكلّيات الخاصّة هي أكثر من تلك المنح التي قُدمت للجامعات الوطنية والحكومية؛ بسبب أنّ الأوّلى تتحمل أعباء صرف رواتب المدرسين وتوفير المستلزمات الدراسية وإنجاز المباني المدرسية.

سادساً: دعم برامج تدريب المعلمين

كانت هناك دورات تدريبيّة لتأهيل المعلمين الجدد في المحافظات، تُمول من وزارة التعليم مدتها تتراوح من سبعة إلى عشرة أيام، وتعتمد تلك الدورات على دليل المناهج الدراسية، الذي هو دليل إرشادي يصل حجمه إلى حجم الكتاب، يوضح بشكل أكثر تفصيلاً أساسيّات المناهج الدراسية لكافة المدارس الأبتدائية والمتوسطة والثانوية في البلاد، وإنّ المعلم الياباني بعد مُضيه نحو خمس سنوات في العمل ومرة أُخرى بعد حصوله على عشرة سنوات خبرة يخضع لدورات تدريبية لتحديث معارفه، وفي حالة إذا ما تقرر ترقية أحد المعلمين إلى منصب إداري رفيع كعميد الدراسات مثلاً، فإنّه يمر بدورة أُخرى من التوجيه ورفع المستوى، ولا يشعر مسؤولوا وزارة التعليم — بالضرورة - بالرضا على مستوى وعي المعلم النمطي الذي اكتفى بدليل المناهج الدراسية، لكن تلك الدورات التدريبية ساعدتْ، دون شك، على ضمان أنْ تكون لدى المعلمين فكرة واضحة عن أهداف العملية التربويّة، فضلاً عن التدريب الدوري للمعلمين؛ إذ أنّ هناك دورات تدريبية خاصّة تنظم لهم كلّ عشرة أعوام عندما تصدر طبعة جديدة من دليل المناهج الدراسيّة، وذلك لتعريفهم بها؛ إذ تدعو وزارة التعليم — في البداية — كبار رجال التعليم في كلّ محافظة لحضور جلسات مناقشة لمدة يومين في المراكز الحكوميّة المختصّة، ثمّ ينقل أولئك الرواد البرامج الجديدة إلى محافظاتهم، ويديرون مناقشات

مماثلة بشأنها مع مديري المدارس المحليين لمدة يومين آخرين، وتُختتم الجولة باجتماعات تجري على مستوى كلّ مدرسة محلية[١].

وقد توصل الباحث توماس رولن (Thomas Rohlen)، والذي ربما كان أكثر باحث أميركي أجرى دراسة تفصيلية للممارسات التعليميّة اليابانيّة على مستوى المدارس الثانوية، إلى أنّ إشراف المعلمين على زملائهم — على المستوى المحلي — هو أكثر أهمية في المحافظة على المعايير المرتفعة من التوجيهات الوزارية، ذلك أنّ المعلمين في بداية سنوات عملهم لا يشعرون بالحرج في طلب التوجيه من زملائهم الأكثر خبرة، فيما يتعلق بأفضل الطرق للتعامل مع المواقف المختلفة التي تحدث في الصفوف الدراسيّة للحفاظ على التحفيز الإيجابي لطلبتهم، ولضمان أنّ جميعهم فهموا المادة العلمية بوضوح، وتُعد اللقاءات الدراسية غير الرسمية والمتكررة بيّن المعلمين بعد انتهاء اليوم الدراسي — وسيلة للإشراف الدائم — ونظاماً لتبادل الآراء والخبرات يؤدي إلى رفع مستوى التدريس بشكل كبير، وبالرغم من ضرورة أنْ يؤدي المعلمون موضوعات المنهج المحدد بميلهم إلى اتباع مشورة زملائهم الأقدم؛ فإنّهم يتمتعون بالمرونة فيما يتعلق بأسلوب كلٍّ منهم في تدريس مادته العلميّة، ولكن هناك الكثير من الأمور المشكوك فيها مثل كفاية التدريب والتوجيه العلميّ الذي يُقدمه المعلمون لطلابهم بحيث يُمكنهم من ابتكار المادة الدراسية بأنفسهم، ومدى تمتع المعلم النمطي[٢] بالمقدرة التي تُمكنه من القيام بتحضير المادة العلميّة بنفسه، مع الأخذ بالاعتبار مشكلات الانضباط في الصف الدراسي والعمل النمطي للتدريس وتصحيح الكراسات وإجراء الاختبارات، وفي الفترة من عام ١٩٦١ وحتّى عام ١٩٦٤ جرت اختبارات الإنجاز لجميع التلاميذ في كافة أنحاء اليابان حتّى يستطيع المسؤولون بوزارة التعليم أنْ يعرفوا مستوى أداء كلّ مدرسة في البلاد، لكن اعتراضات اتحاد المعلمين بخصوص إمكان استخدام تلك النتائج في توظيف أو فصل المعلمين كانت من القوة بحيث حملت الوزارة على إيقاف

---

(١) إزرا ف. فوجل، المصدر السابق، ص ١٨٢، ص١٨٨.

(٢) النمَطَي: اسم منسوب إلى نمَطَ، تعني: على طريقة واحدة، لا تغيير، ولا جديد، ولا ابداع فيه، اجراءات نمَطيَّة تقليدية، صفة لشخص نظري غير تطبيقي.

الاختبارات الشاملة على المستوى الوطنيّ، والاكتفاء باختبار عينات من التلاميذ للوقوف على مستوى الأداء العام[1].

كانت هناك سمة بارزة في النظام التعليميّ الجديد في اليابان وهي رفع معايير اختيار الشخص المؤهل لمزاولة مهنة التدريس؛ لذا تمّ تنقيح نظام ترخيص المعلم مرتين في عام ١٩٥٣ وعام ١٩٥٤، وكانت هناك تدابير مختلفة لتطوير نظام تدريب المعلمين، على سبيل المثال، تمّ فتح دورات للدراسات عليا على مستوى شهادة الماجستير لأوّل مرة في كلّيات تدريب المعلمين في جامعتي طوكيو واوساكا في عامي ١٩٦٦ وعام ١٩٦٨ على التوالي، كما أوصى المجلس المركزي للتعليم في عام ١٩٧١ بضرورة اتخاذ الإجراءات اللازمة لأجل تحسين برامج تدريب المعلمين في المستقبل، وطُلب من مجلس تدريب موظفي التربية طرح الوسائل التي تحقق تنفيذ هذه الإجراءات، وإنّ البرامج التدريبيّة الرئيسيّة للمعلمين كانت في مجالات التعليم الخاصّ الذي يهتم بمدارس المكفوفين ومدارس الصم ومدارس أُخر للمعاقين من المكفوفين والصم معاً منذ عام ١٩٥٣، فضلاً عن دورات تدريبية لمعلمات رياض الأطفال، حتّى تمّ اعتماد تلك الدورات في الجامعات والكلّيات الوطنية في عام ١٩٦٦، وتوجد برامج تدريب أُخر للمعلمين في مواد تعليميّة محددة للمدارس المتوسطة والثانوية منذ عام ١٩٥٢ في مواد مثل الرياضيات والعلوم والموسيقى والفنون الجميلة والحرف اليدويّة والخط والصحة والتربية البدنية والتمريض، وقد تمّ بعد ذلك فتح ما يُقارب خمسين دورة في الجامعات وكلّيات التعليم الوطنية وبتسجيل ثابت مقداره (١٢٠٠) شخص سنوياً، وكان لبرنامج تدريب المعلمين دورات وفرت الأعداد الكافية من معلمي التمريض (yogo kyoyu) في المدارس الأبتدائية والمتوسطة، وقد تمّ فتح تسعة معاهد تدريب وطنية لمعلمي التمريض منذ عام ١٩٦٥ في دورة لمدة ثلاث سنوات دراسية، كما أنّ الحاجة كانت ملحة إلى المزيد من مدرسي التعليم التقنيّ، ففي عام ١٩٦١ تمّ تأسيس معاهد تدريب لمدرسي التعليم التقنيّ في تسع جامعات، الدراسة فيها لمدة ثلاث سنوات، لكن تمّ إيقافها في عام ١٩٦٧ بعد أنْ أصبح عدد خريجي الدورات الصناعية في المدارس الثانوية كافياً لتلبية الطلب على تدريسي التعليم التقني، وكانت هناك خططاً أُخر من وزارة التعليم ركزتْ على

---

(١) إزرا ف. فوجل، المصدر السابق، ص١٨٨-١٨٩.

تـدريب المعلمـين أثنـاء الخدمـة؛ إذ فُتحـت العديـد مـن مراكـز تعلـيم العلـوم في كافـة المحافظات منذ عام ١٩٦٠ وبمساعدة مالية من قبل الحكومة المركزيّة[١].

سابعاً: المساعدات الحكومية للمدارس الخاصّة

كـان تطوّر المـدارس الخاصّـة (الأهليـة) بعـد عـام ١٩٥٢ لم يـسبق لـه مثيـل في تـأريخ التعليم اليابانيّ، فقد بدأ التوسع السريع في المدارس الثانوية الخاصّة منذ عـام ١٩٦٣، وفي الجامعـات والكلّيـات منـذ عـام ١٩٦٦، وأنّ ظـاهرة (طفـرة المواليـد) بعـد الحـرب العالميّة الثانية جعلت لتلك المدارس ثقلاً كبيراً في النظـام التعليمـيّ اليابـانيّ لاستيعابها أعداداً كبيرةً من الطلبة، والأمر ذاته انطبق على الجامعات الخاصّة كذلك، ومع هـذا النمو السريع فيها لكنها واجهت العديد من المشكلات، من أهمهـا عدم وجـود التمويل المالي الكافي لمستلزمات عملها؛ لذا سارعتْ الحكومة اليابانيّة في ثلاث طرائق للتخفيف مـن حـدة هـذه المشـكلة، فقامـت بتقـديم القـروض الماليـة لهـا، والإعانـات المباشـرة، وتخفيض أو إعفاء من الضرائب[٢].

كان التمويل الحكومي للمدارس الخاصّة قد بدأ منذ عام ١٩٥٢ على شكل قروض مالية وفرتها جمعية تعزيز المدارس الخاصّة، وهي قناة استثمرت بهـا الحكومـة الأمـوال نيابة عن تلك المدارس منذ ذلك الوقت، وبخاصّة في المدة التي جرى فيهـا توسـع سـريع في المـدارس الثانويـة والجامعـات، عـلاوة علـى ذلـك زادت في عـام ١٩٦٣ قيّمـة القـروض المقدمـة مـن صـندوق الاسـتثمار ومـن وزارة الخزانـة اليابانيّـة لـدعم تخصصـات العلـوم والهندسة؛ إذ ارتفعت قيمّة القروض خمسة أضعاف من (٦,٦) مليار ين يابانيّ في عـام ١٩٦٣ إلى (٣٠,٧) مليار في عام ١٩٦٩، وعلى الرغم من هذه الزيادات المالية الحكوميّـة في دعم المدارس الخاصّة، لكنها بقت تُعاني من مصاعب ماليـة بسبب عدم استطاعتها تغطية نفقات توفير رواتب الكوادر التدريسيّة، وإنّ الرسوم التي تستحصلها مـن تسـجيل الطلبة غير كافية؛ لذا حصل تدهور سريع في مستوى تلك المـدارس وبخاصّـة الجامعـات في أواخر عقد الستينيّات، وأصبحت هناك فجوة واضحة بينها وبيّن الجامعات الوطنيّـة؛

(1) Tetsuya Kobayashi, Op.Cit., p.158; Yasuo Saito, Distinctive Features of the Japanese Education System, p.2.

(2) Ministry of Education, Japan's Modern Educational System..., p.195.

إذ تفوقت الأخيرة بمستواها العلمي؛ ولذلك سارعت الحكومة في عام ١٩٧٠ إلى معالجة هذا الأمر عن طريق دعم مالي للموازنات التشغيلية لتلك الجامعات الخاصّة من أجل سد النقص الحاصل في دفع الرواتب والأمور الأُخر الضروريّة، ومن المشكلات التي عانت منها المدارس والجامعات الخاصّة هي مسألة الضرائب الحكوميّة؛ إذ تمّ معالجة هذه المشكلة من قبل الحكومة، إمّا بتخفيض الضرائب أو إعفاء تلك المدارس والجامعات منها، ومن المشكلات الأُخر، مسألة ضمان الطبيعة الاستقلالية لعملها وبخاصّة في اختيار مدراءها ورؤساء جامعاتها، لكن هذه المسألة اخذت جدلاً طويلاً كونها قد سببت مشكلات داخل المدارس على المستوى الإداري والتعليميّ، وخير شاهد ما حصل في جامعة ميجي من عام ١٩٥٢-١٩٦٢؛ إذ بقت فيها خلافات إدارية غير قابلة للحل استمرت لمدة عشرة أعوام؛ إذ كان المطلوب من الحكومة في حينها أصدار تشريع سريع يتعامل مع هكذا حالات[١].

ثامناً: تدابير الحكومة اليابانيّة لتحسين أوضاع المعلمين العامّة

كانت الكنفوشيوسة ترى أنّ التكريم والاهتمام بالمعلم من مبادئها الأساسيّة والأخلاقيّة وأنّ مهنته تُعد ذات طابع مقدس؛ لذا حظيت مهنة التعليم في اليابان بأهمية كبيرة منذ القدم، فالمعلمون ينالون تقديراً واحتراماً ومكانة اجتماعيّة مرموقة[٢]، لكن الأمر تغيّر كثيراً بعد الحرب العالميّة الثانية، وبخاصّة بعد بروز التيّارات الأشتراكية والشيوعيّة التي سيطرت على القرار السياسيّ للمعلم، من خلال تحرّكات اتحاد معلمي اليابان الذي أخذ يساوي في أدبياته بيّن المعلم والعامل، فخفت تلك النظرة المقدسة للمعلم والتي كانت سائدة لمدة طويلة، وتغيّرت نوعاً ما تلك القيّم النبيلة التي كانت في مقدمة مهنة التعليم بسبب الأوضاع المادية السائدة في العالم[٣].

---

(1) Ministry of Education, Japan's Modern Educational System...,p.196.

(٢) أدوين رايشاور، اليابانيون، ص٢٥١-٢٥٣؛

Yasuo Saito, Distinctive Features of the Japanese Education System, p.5.

(3) Joseph J. Spae, Ito Jinsai: A Philosopher, Educator, and Sinologist of The Tokugawa Period, The Catholic University of Peiping, (Peiping, ,1948), p. 166.

لقد أصبح الراتب الشهري للمعلم من الأمور المهمّة التي جعلها عدد كبير من المعلمين في مقدمة مطالبهم، والتي كانت تُحرك من قبل اتحاد معلمي اليابان، الذي كان قد طالبَ برواتب مجزية وبضرورة تحديد ساعات العمل وتحسين ظروفه، لكن هناك قسم آخر من المعلمين رأوا في مهنتهم أنّها ذات طابع مقدس؛ لذا فهم فضلوا البقاء على مبادئهم من أجل تعليم طلابهم ومصلحة بلدهم، ولكنهم في نفس الوقت الذي هم مستعدون لتقديم كلّ ذلك، فإنّهم يأملون في الحصول على حياة تتوفر فيها مستلزمات العيش الكريم[(١)].

كان هناك تصنيفان للخدمة المدنية التي تخص المعلمين في اليابان، الأوّل صنف معلمي المدارس الوطنيّة التي تقوم الحكومة متمثلة بوزارة التعليم بدفع رواتبهم، والآخر صنف معلمي المدارس الحكوميّة التابعة لمجالس المحافظات والأقضيّة، والتي تدفع تلك المجالس نصف رواتبهم وتتكفل الحكومة المركزيّة بالنصف الآخر، وهناك أربعة جداول لرواتب المعلمين، يُحددها مستوى أو نوع المدرسة التي يعمل فيها المعلم، فضلاً عن شهادته وسنوات خدمته في المهنة، فالجدول الأوّل لمعلمي رياض الأطفال والأبتدائيات والمتوسطة، والجدول الثاني للمدارس الثانوية، وهناك جدول ثالث لمدرسي الكلّيات التقنيّة، وأخيراً جدول لأساتذة الجامعات وكلّيات المبتدئين، وقد استطاعت الوكالة الوطنيّة للموظفين (The National Personnel Authority (NPA)، والتي تهتم بحماية رواتب موظفي الدولة أنْ تُطالب البرلمان اليابانيّ بتشريع قانون يسمح بزيادة رواتب المعلمين، وقد وافق البرلمان على ذلك المطلب وشرع قانوناً سمح بزيادة مقدارها ٧٪ أو أكثر سنوياً ليجعلها تتناسب مع رواتب المعلمين الذين يعملون في مدارس القطاع الخاصّ، حتّى وصلت الزيادة في الراتب في نيسان ١٩٧٣ إلى نسبة ١٠٪ سنوياً، وكان الين اليابانيّ مقابل الدولار الأميركي في ذلك الوقت هوا ١:٢٨٠، فالراتب الشهري لمعلم مدارس رياض الأطفال والأبتدائية والمتوسطة من خريجي الثانوية هو(٤٨٩٠٠) يناً يابانياً، ومعلم خريج البكلوريوس (٥٨١٠٠) ين، وخريج الماجستير (٦٦١٠٠) ين، وخريج الدكتوراه (٧٧٣٠٠) ين، أمّا معلمو المدارس الثانوية، فراتب حملة شهادة

(1)Tomitaro Karasawa, "A New Image for the Teachers of Japan", Journal of Social and Tetsuya Kobayashi, Op.Cit., Political Ideas in Japan, Vol. 7, No. 2, (August, 1969),Pp. 70-71; p.158.

الثانوية هو(٥٥٠٠٠) ين، وحملة شهادة البكلوريوس (٥٨١٠٠٠) ين، وحملة شهادة الماجستير (٦٦٤٠٠٠) ين، وأخيراً حملة شهادة الدكتوراه (٧٨٠٠٠) ين[١].

فضلاً عن ذلك، كان المعلم يأخذ مخصصات متنوعة قد تصل إلى ما نسبته ٦٥٪ من راتبه الأساسيّ[٢]، وإنّ أهم تلك المخصصات أو البدلات هي تلك المكافأة السنويّة التي تدفعها الحكومة للمعلمين ولكافة موظفي الدولة مرتين أو ثلاث مرات في السنة[٣]، وبمجموع يصل إلى (٤,٨) ضعف الراتب الأصلي، ففي عام ١٩٧٣ تمّ دفع هذه المكافأة بنسبة (٠,٥) من راتب شهر آذار، وبنسبة (١,٧) من راتب شهر حزيران، وبنسبة (٢,٦) من راتب شهر كانون الأوّل، وبذلك أخذ المعلم ما مقداره (١٦,٨) راتباً شهرياً في السنة من أصل (١٢) راتب سنوياً، وحسنت تلك الرواتب من الوضع الاجتماعي للمعلم الذي أصبحت له القدرة على شراء احتياجاته اللازمة والضرورية من الأسواق، وانعكس هذا الوضع بشكل إيجابي على حركة البيع والشراء في البلاد، وأوجد هذا التحسن المعاشي لدى المعلم سعياً إلى ادخار أمواله في المصارف، علماً أنّ هذا التحسن في الرواتب قد شمل كافة قطاعات الدولة خلال تلك المدة بسبب حالة الازدهار الاقتصادي التي مرت بها اليابان[٤].

إنَّ مسألة احتساب وتحديد الراتب الشهري والمكافأة المعيشية بالغة التعقيد، وتتكفل بها الوكالة الوطنية للموظفين، والتي تقوم بدراسة وافية عن أحوال الموظفين والعمال في كافة دوائر الدولة بعد الالتقاء بهم والاستماع إلى أقوالهم، ثمّ يُحدد الراتب والمكافأة في ضوء ذلك، فضلاً عن بنود أُخر تُضاف لاحقاً فيما يتعلق ببدلات النقل والمناطق النائية والمعزولة، وإنّ صرف تلك الرواتب سيكون بعد ذلك مناصفة بيّن الحكومة المركزيّة وحكومات المحافظات، ولتوضيح التعقيد الموجود في جدول رواتب المعلمين،

---

(1) Ronald S. Anderson, Education in Japan, p.229.

(2) Agency of Cultural Affairs,Outline of Education in Japan, The Agency,(Tokyo,1972), Pp. 36-38.

(3) Chalmers Johnson, MITI and the Japanese Miracle: the Growth of Industrial Policy, 1925-1975, Stanford University Press,(Stanford, 1982), p.15; Shinichi Ichimura, Political Economy of Japan and Asian Development,(Tokyo,1998),Pp..76-78.

(٤) صالح حسن عبدالله عباس، المصدر السابق، ص٢٨٣؛

Ronald S. Anderson, Education in Japan..., p.230.

لنأخذ على سبيل المثال راتب المعلم السيد اتيشيرو تاناكا (Ichiro Tanaka) والحاصل على شهادة جامعية (بكالوريوس)، ومتزوج حديثاً ويعيش في محافظة كاناغاوا Kanagawa ويسافر إلى طوكيو للدوام في أحدى مدارسها الأبتدائية، فالراتب الأساسيّ للسيد تاناكا هو (٥٨١٠٠) ين يابانيّ ويُعادل (٢٠٧,٥٠) دولاراً أميركياً، يحصل بعد ذلك على مخصصات زوجية بمقدار(٣٥٠٠) ين وتُعادل (١٢,٥٠) دولار، ويكون مجموع الراتب (٦١٦٦٠٠) ين ويُعادل(٢٢٠) دولار، ثمّ يتم إضافة بدل معيشة بمقدار ٨٪ من المجموع الجديد والذي هو (٤٩٢٨) ين ويُعادل (١٧,٦٠) دولار، ليكون المجموع (٦٦٥٢٨) ين ويُعادل (٢٣٧,٦٠) دولار، ويُضاف بعد ذلك بدل نقل قدره (٢٢٠٠) ين ويُعادل (٧,٨٥) دولار، كما يُضاف بدل سكن قدره (٤٤٠) ين ويُعادل (١,٥٧) دولار، وله بدل حافز مقداره ٤٪ من راتبه الأصلي الذي هو (٥٨١٠٠) ين ويُعادل (٢٠٧,٥٠) دولار، ليكون مقدار ذلك البدل (٢٣٢٤) ين ويُعادل (٨,٣٠) دولار، فضلاً عن بدل كونه معلم في السنة الأوّلى مقداره (٢٥٠٠) ين ويُعادل (٨,٩٣) دولار، ليصبح المجموع الكلي للراتب الشهري هو (٧٣٩٩٢) ين ويُعادل (٢٦٤,٢٦٥) دولار، أو (٨٨٧٩٠٤) ين ويُعادل (٣١٧١,٠٩) دولار سنوياً، ومع المكافأة المصروفة والتي مقدارها ٤,٨ راتب شهري، يصل المبلغ الذي يقبضه السيد تاناكا سنويا إلى (١١٨٣٥٨٤) ين ياباني أو ما يُعادل (٤٢٢٧) دولار أميركي، أمّا في حالة وجود أطفال لدى المعلم، فإنّ للطفلين الأولين يُصرف (١٠٠٠) ين ويُعادل (٣,٥٧) دولار، ولكلّ طفل إضافي يُصرف(٨٠٠) ين ويُعادل (٢,٨٦) دولار[(١)].

ذكر كراس (أوراق بيضاء) لاتحاد معلمي اليابان في عام ١٩٦٥ أنّ ثلث المعلمين فقط وجدوا أنّ رواتبهم كافية لمعيشتهم، وأن الثلث الآخر وجدَ أنّ تلك الرواتب لا تكفي إلا عندما يُمارس عملاً إضافياً، كإعطاء الدروس الخصوصية قبل امتحانات القبول، أمّا الثلث الباقي، فإنّ راتبه لا يكفي إلا بمساعدة راتب زوجته أو أحد أفراد أُسرته، وإنّ الراتب قد سدَ الحاجات الضرورية فقط، ولا يوفر حياة الرفاهية التي وعد بها الدستور الجديد، وكانت ساعات عمل المعلمين في مدارسهم تصل إلى (٤٤) ساعة في الأسبوع، وإنّه وجب على المعلم البقاء في المدرسة لمدة لا تقل عن ثمان ساعات يومياً، فبعد أداء وظيفته التدريسية فعليه واجبات أُخر منها متابع أنشطة النادي والحكومة الطلابية

(1) Ministry of Education, Personnel Section,Dec.8,1973.

والإشراف على تنظيف الصفوف مع الطلبة، ومتابعة الغداء المدرسي والنشاطات اللاصفية وغيرها من الالتزامات المدرسية، كما أنّ دوره كمشرف على الصف أخذ منه الكثير من الوقت، كون هذه الصفة تختلف عن ما هي عليه في باقي البلدان؛ إذ يقوم المعلم بدور المرشد الاجتماعي لما يُقارب أربعين طالباً في الصف الواحد ولمدة ثلاث سنوات، ويجد نفسه مسؤولاً عن نجاحهم أو اخفاقهم على المستوى الاجتماعي والدراسي(١).

إضافة إلى ذلك، فإنَّ لدى مرشد الصف سجل بكل درجات الطلبة الدراسية وليس في دروسه فقط، فهو يقوم بادخال الطالب الضعيف دراسياً في دورات للتقوية، ويُبادر إلى زيارة منازل الطلبة والاطلاع على أحوالهم وحتّى على غرف نومهم، والالتقاء بوالديهم لمناقشة ما يعانون من معوقات خلال حياتهم الدراسية والاجتماعيّة، لكي تكون لديه صورة كاملة عن أوضاعهم(٢)، وذكرت إحصائية في عام ١٩٦٥ أنّ ثلاثة أرباع المدارس الأبتدائية ونصف المدارس المتوسطة ليس لديها موظفين كتبة، وإنّ حوالي ٧٠٪ من المدارس الأبتدائية، و ٧٥٪ من المدارس الثانوية لا توجد فيها ممرضات، وفي هذه الأحوال على المعلمين القيام بتلك الواجبات مما زاد عليهم كاهل الأعمال المكلفين بها(٣).

---

(١) علاء فاضل العامري، المصدر السابق، ص٥٣٩؛

Morimitsu Nakamura,Op.Cit; Nancy E. Sato, Op.Cit.p.34,35,46.

(٢) للتوّسع في معرفة دور مشرف الفصل الدراسي، يُنظر:

James J. Shields, Japanese Schooling: Patterns of Socialization, Equality and Political Control, 4th ed,(USA.1989); Nelson H. Grabun and Others, Multiculturalism in the New Japan: Crossing the Boundaries Within,(USA,2008).

(3) **Ronald S. Anderson, Education in Japan..., p.232.**

الجدول رقم (١٦) يُبيّن البدلات المالية المصروفة في رواتب معلمي المدارس العامّة لعام ١٩٧٣[(١)]:

النوع	المعلمين المشمولين	الصيغة
سنوياً:		
مكافأة	لجميع المعلمين	٤,٨ راتب مع بدل أسرة
شهرياً:		
بدل أسرة	اصحاب العوائل	٣٥٠٠ ين = ١٢,٥٠دولار للزوجة
		١٠٠٠ يـــن = ٣,٥٧ دولار للطفـــل الاول
والثاني		
		٨٠٠ ين = ٢,٨٦ دولار لكل طفل اضافي
بدل تكلفة	معيشة في مدن عالية التكلفة	٨٪ في المدن الكبيرة
		٦٪ في المدن المتوسطة
		٤٪ في المدن الصغيرة
بدل نقل	لجميع المعلمين	٦٠٠٠ ين= ٢١,٤٢ دولار حد اعلى
		٢٢٠٠ ين= ٧,٨٥ دولار حد متوسط
بدل سكن	بحاجة الى ايجار	٦٠٠٠ ين= ٢١,٤٢ دولار حد اعلى
		٤٤٩ ين= ١,٥٧ دولار حد متوسط
بدل حافز خاص	جميع المعلمين	٤٪ من الراتب الشهري الاساسي
بدل اداري	مدير ومعاون المدرسة	١٢٪ من الراتب لمديري المدارس
		١٠٪ من الراتب لمعاوني المدارس
بدل تخصص	اختصاصات غير عادية	١٠٪ من الراتب الشهري
بدل للمعلمين الجدد	العلوم والتكنولوجيا	
	سنة اولى	٢٥٠٠ ين = ٨,٩٣ دولار
	سنة ثانية	٢٠٠٠ ين = ٧,١٤ دولار
	سنة ثالثة	١٥٠٠ ين = ٥,٣٦ دولار

---

(1) Ministry of Education, Presonnel Section,Dec.8,1973.

سنة رابعة	١٠٠٠ ين = ٣,٥٧ دولار
الاختصاصات الأُخر	
سنة أولى	١٠٠٠ ين = ٣,٥٧ دولار
سنة ثانية	٧٠٠ ين = ٢,٥٠ دولار
سنة ثالثة	٤٠٠ ين = ١,٤٣ دولار
بدل المناطق المعزولة مشاركات شاقة	٤٪ الى ٢٥٪ من الراتب الشهري

بيّنَ الجدول البدلات المالية الشهرية لمعلمي المدارس الحكومية؛ إذ حصل جميع المعلمين على مكافأة سنوية مقدارها ٤,٨ راتب شهري في السنة، أمّا تفاصيل الراتب الشهري فيُضاف إليه بدل أُسرة تضمن (٣٥٠٠) ين للزوجة، (١٠٠٠) ين للطفل الأوّل، (٨٠٠) ين للطفل الثاني، فضلاً عن بدل تكلفة معيشة حُدد بـ ٨٪ في المدن الكبرى، و٤٪ في المدن الصغيرة، كما يُضاف إليه بدل نقل (٦٠٠٠) ين كحد أعلى، وبدل سكن للمعلمين الذين لا يملكون بيتاً بمقدار (٦٠٠٠) ين شهرياً، وتوجد حوافز لجميع المعلمين بمقدار ٤٪ من الراتب الشهري الأساسيّ، أمّا مديري المدارس ومعاونيهم فلهم مخصصات إدارية بمقدار ١٢٪ للمديرين و١٠٪ للمعاونين، فضلاً عن ذلك يوجد بدل تخصص للمدرسين أصحاب الاختصاصات النادرة بمقدار ١٠٪ من الراتب الشهري، وأخيراً هناك بدل للمعلمين الذين يعملون في المناطق المعزولة يتراوح بيّن ٤٪ إلى ٢٥٪ من الراتب الشهري.

إنَّ المعلم في المدارس اليابانيّة يتمتع بإجازة سنوية مقدارها شهر واحد وبراتب كامل، وفي حالة أصابته بمرض، فمن حقه الحصول على إجازة لمدة (٩٠) يوماً وبراتب كامل، أمّا أذا استمر مرضه لأكثر من تلك المدة فمن حقه الحصول على إجازة مرضية لمدة (٩٠) يوماً أُخرى ولكن هذه المرة بنصف راتبه، وإذا استمرت حالة المرض لديه، فإنّ له خيار التقاعد براتب مقداره ٨٠٪ من راتبه الأصليّ، وإنْ كان مرضه هو داء السل أو التدرن فيُمنح إجازة لمدة سنتين وبراتب كامل وعلاج في أحدى المستشفيات الراقية، أمّا إجازة الامومة المخصصة للمعلمات فهي لمدة (١٢) أسبوعاً وبراتب كامل بشرط أنْ يتوفر المعلم البديل[١].

(1) Ronald S. Anderson, Education in Japan..., p.233.

ليس هناك سن قانوني ثابت لتقاعد المعلمين، ولكن باستطاعت المعلم التقاعد في وقت مبكر وفي سن ٥٥ عاماً، وإنّ معظم المعلمين يرغبون في التقاعد عندما تصل أعمارهم إلى ٥٧ أو ٥٨ عاماً، وفي عام ١٩٧٢ كان هناك توجه لدى الحكومة لجعل السن القانوني للتقاعد هو ٦٥ عاماً، لكن البحث في هذا الموضوع أخذ وقتاً طويلاً دون الوصول إلى نتيجة تُذكر، وإنّ الجهة المسؤولة عن توفير رواتب تقاعد المعلمين هي جمعية المساعدة المتبادلة لمدارس القطاع العام Public School Mutual Aid Association ؛ إذ يتم استقطاع مبالغ من المعلم أثناء الخدمة بمقدار ٧,٧٪ من راتبه الشهري، ونسبة ٩,٤٥٪ من رواتب المعلمين المصروفة من قبل مجالس المحافظات أو الأقضية، ويستلم المعلم بعد أكثر من (٢٠) عاماً من الخدمة راتباً بنسبة ٧٠٪ من آخر راتب كان يتقاضاه وهو في الخدمة، وعلى أيّ حال، فإنّ المعلمين اليابانيين يجدون أنّ تلك الرواتب لا تكفي لسد متطلبات معيشتهم؛ لذا التجأ عدد منهم إلى التدريس في المدارس الخاصّة، أمّا أساتذة الجامعات فاتجهوا للعمل في الجامعات الخاصّة أو مستشاريين لدى عدد من المؤسسات الكبرى[(١)].

في ضوء ما تقدم: نجد أنّ الأوضاع المعاشية للمعلمين اليابانيين في هذه الحقبة ليست بالمستوى المطلوب، علماً أنّ البلاد كانت قد شهدت فترة ازدهار اقتصادي، وإنّ اللافت للنظر أنّ الجهد الذي قدمه المعلم خلال عمله كان كبيراً جداً، فهو أدى عملاً تدريسياً بمقدار ثمان ساعات يومياً في أقل الأحوال، فضلاً عن أنّه كُلف بمهام في غاية الصعوبة، وبخاصّة ما يتعلق برياضة تعلّم السباحة أو مرافقة الطلبة في رحلات سنوية إلى الجبال والمناطق النائية، وكذلك متابعة أوضاع الطلبة على مستوى الدراسة والمجتمع؛ إذ لم يبقَ له والحال كذلك من أيام السنة إلا النزر القليل استغله للراحة؛ ولذا فإنّ المعلم اليابانيّ بهذه الأوضاع ضرب مثلاً رائعاً للمعلم الذي احترم مهنته؛ إذ أعطى جلَّ وقته لهذه المهمة، وعرف جيداً مقدار دوره المهم في بناء الأجيال، فلا تقاعس ولا تضايق من طول مدة ذلك العمل المقدس.

---

(1) **Ronald S. Anderson, Education in Japan..., p.234.**

تاسعاً: سياسة الحكومة في مواجهة الحرّكات الطلابيّة

بدأ النشاط الحقيقي لاتحاد طلبة اليابان في المدة التي تلت انتهاء الأحتلال الأميركي عام ١٩٥٢[١]، وكانت أبرز الحرّكات الطلابيّة التي تعهدها هي تلك الاحتجاجات التي انطلقت في عام ١٩٥٥ رداً على الإجراءات التي قامت بها الحكومة، والتي رفعت بموجبها رسوم الجامعات الوطنيّة؛ إذ اكسب هذا التحرّك الاتحاد شعبية في صفوف الطلبة، ولكن حركاته هذه تحوّلت من دعوة للمطالبة بحقوق الطلبة إلى تحركات ذات توجهات سياسيّة؛ إذ أيد الأحزاب اليساريّة في معارضتها للحكومة، ودخل معها في حوار وطني في عام ١٩٦٠ في ضرورة إعادة النظر في المعاهدة الأمنية الموقعة مع الولايات المتحدة الأميركية[٢]، وشارك الأحزاب المعارضة في مظاهراتها العنيفة التي وصلت ذروتها في الاشتباكات التي حصلت حول مبنى البرلمان الياباني في عام ١٩٦٠ وأدت إلى مقتل طالبة[٣]، مما دفع رئيس الوزراء نوبوسوكي كيشي[٤] (Nabusuke Kishi) لإلغاء زيارته إلى الولايات المتحدة الأميركية التي كانت مقررة للالتقاء

---

(1) Ikuo Amano, Postwar Japanese Education..., Pp. 154-156.

(2) Mari Yamamoto, Grassroots Pacifism Post-War Japan The Rebirth of A Nation,Routledge Curzon, (USA,2004), Pp.92-94.

(3) Mari Yamamoto,Op.Cit., Pp..92-94.

(٤) نوبوسوكي كيشي: ولد في عام ١٨٩٦، ودرس القانون في جامعة طوكيو الأمبراطورية عام ١٩٢٠، أصبح نائباً لوزير الصناعة في حكومة مونشوكو Manchukuo في منشوريا عام ١٩٣٦، ثمّ نائباً لوزير الصناعة والتجارة في الحكومة اليابانيّة عام ١٩٤٠، عينه هيديكي توجو وزيراً للصناعة والتجارة، ثمّ نائباً لوزير التموين والتسلح للمدة من ١٩٤٣-١٩٤٤، ادانته المحكمة العسكرية للشرق الأوسط وحكم عليه بالسجن ثلاث سنوات، وافرج عنه عام ١٩٤٨، فاز بانتخابات الدايت عام ١٩٥٣، ليُسهم في تأسيس الحزب الديمقراطي الذي اندمج مع حزب الاحرار عام ١٩٥٥، تولى وزارة الخارجية عام ١٩٥٦-١٩٥٧، كُلف برئاسة الوزراء الأولى من شباط ١٩٥٧ الى حزيران ١٩٥٨، والوزارة الأُخرى في حزيران ١٩٥٨ وحتّى تموز عام ١٩٦٠، توفي في عام ١٩٨٧. للمزيد يُنظر: Peter Duus, The Cambridge History of Japan, Vol.6, The Twentieth Century, First Published University Cambridge Press, (NewYork,1988), Pp..160-186;Christopher Barnard, Language, Ideology and Japanese History Textbooks, Routledge Curzon Press,(New York,2003),p.160.

بالرئيس الأميركي دوايت ايزنهاور[(١)] (Dwaigt D. Eisenhower)؛ إذ اضطر بعدها إلى تقديم استقالته، ورغم ذلك، فإنّ المعاهدة الأمنية دخلت حيز التنفيذ بعد أربعة أيام عند تشكيل حكومة هاياتو ايكيدا[(٢)] ، لكن تلك الوحدة والقوة التي بدا بها اتحاد الطلبة سرعان ما تفرقت وهزُلت بسبب التنافس والاختلاف الذي حصل داخل الاتحاد، فظهر في حلول آواخر عام ١٩٦٤ فصيل طلابي عُرف باسم مينسي Minsei أو رابطة الشباب الديمقراطيّ اليابانيّ Japan's Democratic Youth Association، وتحت شعار(النضال اليومي) استطاع أنْ يبسط نفوذه داخل تنظيم الاتحاد، وبالضد من فصيل مينسي توحدت ثلاثة فصائل طلابية أُخر لتشكيل منظمة باسم سانبا زينغاكورين Sanpa Zengakuren في نهاية عام ١٩٦٦[(٣)].

زادت الحرّكات الطلابية في آواخر عقد الستينيّات، وأخذت اتجاه التطرف والتدخل في القضايا السياسيّ، حيث جرت اشتباكات مسلحة عنيفة في الشوارع، وكانت أشدها احتجاجات عام ١٩٦٩ ضد زيارة رئيس الوزراء إيساكي ساتو[(٤)](Eisaku Sato) إلى

---

(١) دوايت ايزنهاور: سياسي وعسكري أميركي، رئيس الولايات المتحدة الرابع والثلاثون للمدة من ١٩٥٢-١٩٦٠، ولد في ولاية تكساس عام ١٨٩٠ من عائلة فقيرة، التحق بالكلية العسكرية عام ١٩١١، عين عام ١٩١٨ قائداً لمركز تدريب المدرعات، أصبح رائداً في عام ١٩٢٦، ثم مساعداً لرئيس الأركان ماك ارثر، عُين قائداً لعمليات الحلفاء في شمال افريقيا وايطاليا، أصبح رئيساً لهيئة الأركان العامة بعد الحرب العالمية الثانية، توفي عام ١٩٦٩. أحمد عطية الله، المصدر السابق، ص ١٦٥-١٦٦؛ للمزيد يُنظر:

Robert J. Donavan, Eisenhower: The Inside Story, (New York,1956); Joann P. Kriege, Dwight D, Eisenhower, Soldier President, Statesman Press Greenwood,(NewYork,1987); Gerad Clarfield, Security With Solvency: Dwight D. Eisenhower and the Shaping of the American Military Establishment, (Westport,1999).

(٢) للتوّسع يُنظر: محمد نعمان جلال، الصراع بين اليابان والصين، مكتبة مدبولي،(القاهرة،١٩٨٩)، ص ٩٢-١٠٠؛

John W. Dower, Ways of Forgetting Ways of Remembering Japan..., p.211.

(3) Ministry of Education, Japan's Modern Educational System..., p.193.

(٤) ايساكي ساتو: سياسي ورجل دولة ياباني، ولد في عام ١٩٠١، وهو الشقيق الأصغر لرئيس الوزراء نوبوسوكي كيشي، تخرج من جامعة طوكيو عام ١٩٢٤، ظهر نشاطه السياسي بعد هزيمة اليابان في الحرب العالمية الثانية؛ إذ أصبح نائباً في البرلمان عام ١٩٤٩، ثم وزيراً للاتصالات في حكومة يوشيدا عام ١٩٥١، ثم وزيراً للاسكان عام

الولايات المتحدة الأميركية[١]؛ إذ أدت تلك الاحتجاجات إلى اضرار في المرافق المدنية العامّة والممتلكات الخاصّة، أمّا الفصيل الطلابي مينسي فقد ركز نشاطه داخل الجامعات، فارتفعت الاعتراضات على تواجده، ثمّ اندلعت بعد ذلك صراعات داخل الحرم الجامعي، كان أوّلها في جامعة اوسيدا في كانون الثاني عام ١٩٦٦ بسبب زيادة الرسوم الدراسية وإدارة قاعات الطلبة، وأعقب ذلك نزاعات في جامعة ميجي وجامعة تشو، وزادت هذه الاضطرابات حتّى وصلت إلى أحتلال المباني، حيث أُغلقت مداخل الجامعتين، ووصلت شرارة تلك الاضطرابات الطلابية إلى كلّية الطب في جامعة طوكيو، ثمّ انتشرت في باقي أجزاء الجامعة، مما اضطر الحكومة إلى الاستعانة بقوات مكافحة الشغب لتطهير قاعة ياسودا Yasuda Hall التي تمّ أحتلالها لعدة أيام من قبل الطلبة الراديكاليين؛ وقد سبب ذلك إلى حدوث مواجهات عنيفة بيّن الطلبة والشرطة، مع ذلك، استمرت اضطرابات الحرم الجامعي مما أدى إلى إلغاء امتحانات القبول في الجامعة للعام ١٩٦٩ ، وكذلك الحال في جامعة نيهون التي كان قد تمّ أحتلال مبانيها الدراسية لمدة عام تقريباً[٢].

إنَّ الاضطرابات التي هزت الجامعات للمدة ما بين ١٩٦٨-١٩٦٩ والتي كانت ذروتها في جامعتي طوكيو ونيهون انتشرت أخبارها في أرجاء البلاد كافة، وتدخلت بهذه الأزمة الأحزاب السياسية الموجودة على الساحة اليابانيّة، وكانت أسباب الاضطرابات عديدة منها المطالبة بمشاركة الطلبة في إدارة المساكن والقاعات المخصص لهم في الجامعات، وإعادة النظر في برنامج التدريب الطبي، وأن يكون هناك تحول ديمقراطي داخل الجامعات وإصلاحات أُخر؛ وبسبب تلك الاضطرابات كان قد تعطل (٦٧) حرماً جامعياً في العام الدراسي لسنة ١٩٦٨ ، وارتفع العدد إلى (١٢٧) في العام الدراسي لسنة

١٩٥٢، عينه كيشي وزيراً للمالية عام ١٩٥٧، وبقي في منصبه حتّى عام ١٩٦١، عينه ايكيدا وزيراً للصناعة بين عامي= =١٩٦٣-١٩٦٤، إختتم حياته السياسية بتولي منصب رئاسة الوزراء لمدتين بين تشرين الثاني ١٩٦٤ وحتّى تموز عام ١٩٧٢، توفي عام ١٩٧٥. يُنظر:

Louise S. Sherby, The Who's Who of Nobel Prize Winners,1910-2000, Oryx Press,(Westport,2000), p.186; John W. Hall and Others, The Combridge History of Japan, Vol.6,(USA,2008),Pp..187-188.

(1) **J. A. A. Stockwin,Op.Cit., p.75; Yuri Ishii, Op.Cit., p.103.**

(2) **Edward R. Beauchamp, The Development of Japanese Education Policy, 1945-1985...,p. 317.**

١٩٦٩[١]، ولكن تلك الاضطرابات بدأت في التراجع بعد أنْ قدم رئيس الوزراء ايساكي ساتو مشروع قرار إلى البرلمان اليابانيّ يتعلق بتدابير حفظ النظام في الجامعات اليابانيّة، فتمت المصادقة على المشروع في ٧ آب سنة ١٩٦٩؛ إذ فرض قيوداً وعقوبات مشددة ضد أيّ عنف أو تطرف يحدث في داخل الحرم الجامعي[٢].

ظهر مما تقدم: إنَّ اتحاد طلبة اليابان كان عقبة كؤوداً أمام تطوّر واستقرار المسيرة التعليميّة في اليابان؛ وذلك بسبب حرف مطالب الطلبة المحّقة والتي كان من المفروض عليه الدفاع عنها، إلى مطالب وغايات ذات أغراض سياسيّة بعيدة كلّ البعد عن الأجواء الدراسية، وبمباركة من تلك الأحزاب اليساريّة التي كانت هي السبب الرئيس كذلك في إرباك الساحة السياسية اليابانيّة بشكل عام؛ لذا بدا واضحاً ذلك الدور السلبي الذي أداه اتحاد الطلبة، والذي كانت أثاره كارثية على طلبة اليابان بعدما توقفت الدراسة في عدد من الجامعات وبخاصّة في عامي ١٩٦٨ وعام ١٩٦٩، ولهذا كانت نشاطات الاتحاد غير مفيدة وغير مُدركة لمصلحة الطلبة عامّة، وغلب عليها التحرك العاطفي وأنّه تأثر بالمؤثرات التي أتتْ إليه من خارج الحرم الجامعي.

---

(1) **Ministry of Education, Japan's Modern Educational System..., p.193.**

(2) **J. A. A. Stockwin, Op.Cit., p.75; Edward R. Beauchamp, The Development of Japanese Education Policy, 1945-1985...,p. 317.**

الفصل الخامس

التطبيقات العمليّة لتطوير التعليم في عصر الازدهار الاقتصاديّ

(١٩٥٣-١٩٧٣)

أولاً: تعديل هيكلية النظام التعليميّ.
ثانياً: تعزيز رياض الأطفال.
ثالثاً: تطوير التعليم الأبتدائي.
رابعاً: التعليم المتوسط.
خامساً: تطوير مناهج مرحلتي الدراسة الأبتدائية والمتوسطة.
سادساً: التعليم الثانوي.
سابعاً: تطوير المناهج التعليميّة للمدارس الثانوية.

أولاً: تعديل هيكليّة النظام التعليميّ

كانت هيكلية نظام التعليم في اليابان بعد الحرب قد بُنيت على السلّم الأساسيّ (٦-٣-٣-٤)، الذي ثبتته سلطة الأحتلال الأميركي، فكانت هناك لرياض الأطفال تستوعب الفئة العمريّة من (٣-٥) سنوات، وتعليم إلزامي لمدة تسع سنوات موّزع على ست سنوات للدراسة الأبتدائية وثلاث سنوات للدراسة المتوسطة[1]؛ إذ يستوعب ذلك التعليم الفئة العمرية من (٦-١٥) سنة[2]، وإنّ تلك السنوات التسع التي يقضيها التلاميذ والطلبة لا توجد فيها امتحانات، إلا مَنْ أراد منهم المضي في دراسته للوصول إلى الدراسة الجامعية، أمّا المدارس الثانوية التي فيها مدة الدراسة ثلاث سنوات وكانت ذا مسار واحد منذ مدة الأحتلال، تمّ تعديلها إلى نظام ذي مسارات ثلاثة، فضلاً عن تعديلات أُخر أُجريت على مستوى التعليم العاليّ والتعليم التقنيّ منها:

١- أنْ تكون هناك مدارس ثانوية فيها دورات للدراسات الأكاديمية العامّة، مدة الدراسة فيها ثلاث سنوات، على أنّ يكون الدوام فيها على أشكال عدة، منها دراسة بدوام كامل لمدة ثلاث سنوات، أو دراسة بدوام جزئي لمدة أربع سنوات، أو دراسة عن طريق المراسلة لمدة أربع سنوات أو أكثر[3].

٢- أنْ تكون هناك مدارس ثانوية فيها دورات مهنيّة، وهي أيضاً على أشكال ثلاثة بدوام كامل وجزئي أو عن طريق المراسلة.

٣- أنْ يكون هناك مسار لخريجي الدراسة المتوسطة للدخول إلى الكلّيات التقنيّة، والتي مدة الدراسة فيها خمس سنوات، من الصف العاشر إلى الصف الرابع عشر.

٤- مدارس خاصّة للتلاميذ والطلبة المعاقين جسدياً وذهنياً، وهي موازية للدراسة الأبتدائية والمتوسطة والثانوية[4].

---

(١) عبد اللطيف بن حسين فرج، المصدر السابق، ص٦٨؛

Nancy E. Sato, Op.Cit., p.25; Rita Elaine Silver, And others, Op.Cit., p.83.

(٢) صالح حسن عبدالله عباس، التجربة اليابانية، دراسة تأريخية في ثنائية التقليد والتحديث، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة تكريت، كلية التربية، ٢٠١٢، ص٢٦٤؛

Yasuhiro Nemoto, Op,Cit., p.11.

(٣) ابراهيم الشبلي، المصدر السابق، ص٤.

(٤) خالد بن احمد الرفاعي، المصدر السابق، ص١٣؛

٥- أنْ يكون في التعليم الجامعيّ نوعان من الدراسة، النوع الأول يكون بوجود كلّيات المبتدئين (Junior Collage) التي تقبل طلاب الدراسات المتوسطة، والدراسة فيها لمدة (٢-٣) سنوات، والنوع الآخر هي الكلّيات التي تقبل طلاب الثانويات والدراسة فيها أربع سنوات، يُمنح الطالب بعد التخرج منها شهادة البكالوريوس، فضلاً عن وجود مجموعة متنوعة من الاختصاصات التي تمنح شهادة الماجستير والدكتوراه.

٦- وجود مؤسسات تعليميّة متنوعة عائدة إلى القطاع الخاصّ، توفر التعليم من مستوى رياض الأطفال وحتّى الدراسات الجامعيّة وبنفس المستوى الذي تُقدمه المؤسسات التعليميّة الحكومية، فضلاً عن أنّ هذا القطاع فيه مؤسسات تعليم ثقافيّة ومهنيّة، في تخصصات متعددة، كالخياطة والطهي والكتابة ومسك السجلات الإدارية والحسابية وتصليح السيارات والتدريب على الحاسبات والتمريض وأساليب القيادة وتنسيق الزهور والمراسيم التقليدية لحفلات الشاي وغيرها، وتتراوح الدراسة في تلك المؤسسات بيّن شهر إلى سنة أو سنتين، وإنّ ثلث طلبتها هم من النساء[١].

الجدول رقم (١٧) يُبيّن احصائيات عن المؤسسات التعليميّة في اليابان لعام ١٩٧٣[٢].

نوع المدرسة	عدد المدارس	عدد المعلمين	عدد الطلبة
رياض أطفال	١١٥٦٤	٨٠٥٢٨	١٨٤٢٤٥٨
أبتدائية	٢٤٣٥٢	٣٨٣٦٢٧	٩٦٩٦١٣٣
متوسطة	١٠٦٨٦	٢٣٧٠٣٨	٤٦٨٨٤٤٤
ثانوية	٤٨١٥	٢٣٨٩٧٨	٤١٥٤٦٤٧
معاقين	٤٥٩	١٤٩٧٦	٥٤٥٠٨
مكفوفين	٧٥	٣١١٧	٩٢٩٦
الصم	١٠٨	٤٦٥٣	١٥٣٧٢
معاقين اخرين	٢٧٦	٧٢٠٦	٢٩٨٤٠
كليات تقنية	٦٣	٥٥٨٤	٤٧٨٥٣
كليات مبتدئين	٤٩١	٣٣٠٤٢	٢٨٧٩٧٤
الجامعات	٣٩٨	١٢٨٧١٢	١٥٢٩١٦٣

Ministry of Education, Education Standards in Japan 1971,Pp. 7-8.

(١) إدوارد ر. بوشامب، المصدر السابق، ص٥٠-٥١.

(2) Ministry Education, Handbook of Education Statistics,(Tokyo, 1973), Pp.20-31.

معاهد معلمين	٩	١٨٧	١٠٣٩
مدارس متنوعة	٨٠٤٥	١٠٨٥٧٨	١٢٦٣٧٧٢

إنَّ الجدول يتضمن نوع المؤسسات التعليمية اليابانيّة وعددها، فضلاً عن أعداد المعلمين والطلبة فيها، وإنّ أعداد المعلمين فيه تُمثل مَنْ هم على الملاك الدائم والملاك المؤقت، وأعداد طلبة المدارس الثانوية فيها نسبة ٧,٥٪ مَنْ درسوا بدوام جزئي، أمّا مدارس المعاقين فهي تشمل مراحل رياض الأطفال والأبتدائية والمتوسطة والثانوية، وتمتاز الكلّيات التقنيّة بأنّ الدراسة فيها خمس سنوات من الصف العاشر وحتّى الصف الرابع عشر، وإنّ أعداد الجامعات المذكورة في الجدول لا يتضمن أعداد كلّيات الدراسات العليا التي بلغ عددها (١٩٢) كلّية، كما يُبيّن الجدول قلّة معاهد المعلمين التي لا تتجاوز التسعة؛ إذ يبدو أنّ التركيز في إعداد المعلمين أعتمد على كلّيات المعلمين وخريجي الكلّيات ذات التخصصات الأُخر.

تنقسم مدد الدراسة في المدارس اليابانيّة إلى ثلاثة فصول دراسية، أوّلها يبدأ في الأوّل من نيسان حتّى منتصف تموز، والثاني من بداية أيلول إلى أواخر كانون أوّل والثالث من كانون الثاني إلى أواخر آذار، وتبدأ العطلة الصيفية في أواخر شهر تموز ومعظم شهر آب، أمّا العطلة الشتوية فهي فقط قبل وبعد رأس كلّ سنة ميلادية[(١)]، وفي الربيع هناك عطلة بعد الاختبار السنوي الذي يحصل في أواخر آذار، فالمدارس الحكومية الأبتدائية والمتوسطة والثانوية لديها عطلة ما بيّن (٣٠-٤٠) يوماً، أمّا المدارس الخاصّة للصغار والكبار فالعطلة فيها أطول، وهناك حالات استثنائية في المدارس الريفية التي تمنح أجازة في الربيع والخريف خلال مواسم الزراعة عندما يكون من الضروري أنْ يعمل الطلبة في الحقول الزراعية، وإنّ متوسط أجمالي العطل في المدارس اليابانيّة يصل إلى (٦٠) يوماً في السنة، أمّا الدوام الرسمي في المدارس فهو بمقدار خمسة أيام ونصف اليوم في الأسبوع؛ إذ أنّ هناك نصف دوام يوم السبت، وإنّ مدة الحد الأدنى للدراسة هي (٣٥) أسبوعا في السنة أو ما يُعادل (٢١٠) يوماً، لكن معظم المدارس اليابانيّة تبقى مفتوحة بمقدار (٢٤٠) يوماً في السنة[(٢)].

---

(1) The East Asian Studies Center, School Life in Japan, (Bloomington,N.D.),p.4; Nancy E. Sato,Op.Cit.,p.34.

(٢) أدوين رايشاور، اليابانيون، ص٢٤٤؛ عبد اللطيف بن حسين فرج، المصدر السابق، ص٢٢٩؛

ثانياً: تعزيز رياض الأطفال

كانت أغلب رياض الأطفال في اليابان تابعة للقطاع الخاصّ وليست حكوميّة؛ لذا وضعت وزارة التعليم معايير خاصّة تطلبَ من مديري تلك المدارس تطبيقها، والتي منها:

١- أنْ تكون أعمار الأطفال الداخلين فيها بيّن (٣-٥) سنوات[1].

٢- أنْ يتواجد في تلك الرياض عدد من المعلمين المؤهلين لرعاية أولئك الأطفال، من خلال ما يمتلكونه من معرفة في كيفية التعامل مع تلك الأعمار الصغيرة، وأنْ لا يفرضوا على الأطفال الكثير من الأوامر والأنظمة[2].

٣- يجب أنْ توفر تلك الرياض برامج تعليمية لمدة أربع ساعات في اليوم ولمدة (٢٠٠) يوم في السنة.

٤- أنْ تتحقق المعايير المطلوبة داخل الصفوف الدراسية، وأنْ تكون بنايات رياض الأطفال على مساحة واسعة وكافية من الأرض، مع وجود ساحات خاصّة للعب في الهواء الطلق، وأنّ تتوفر فيها المعدات اللازمة من كتب مصورة والآت موسيقية وأدوات حرفية.

٥- الاهتمام بتعزيز التنمية السليمة لجسم وعقل أولئك الأطفال.

٦- تعليم الأطفال السلوك القويم الذي يجب أنْ يكونوا عليه في حياتهم اليوميّة، بأنْ يكون سلوكهم صحيحاً اتجاه المناسبات الاجتماعية، وتعليمهم بناء أواصر الانسجام العاطفي بينهم؛ وذلك من أجل زرع بذرة المشاعر الأخلاقيّة في نفوسهم.

٧- ضرورة إثارة اهتمام الأطفال بالظواهر الطبيعية والأحوال الاجتماعية؛ لكي تتوفر في داخلهم القدرة على التفكير واتخاذ القرارات الصائبة.

٨- تقوية امكاناتهم على اتخاذ المواقف الصحيحة والسليمة، بأنْ يكون لديهم الاستعداد لاستماع لما يقوله الآخرون، ومن ثمّ تطوير قدراتهم وتفكيرهم على استخدام الأسلوب الأمثل والكلمات المناسبة بشكل صحيح.

Tetsuya Kobayashi, Op.Cit., p.130.

(1) Ministry of Education, Education Standards in Japan 1971,Pp. 7.

(٢) كاترين لويس، التعليم الياباني مرحلة رياض الأطفال، ترجمة: فوزية البكر، (دمشق،٢٠٠٤)، ص٥؛ نعمان عبد الرزاق السامرائي، في اعماق التجربة اليابانية، دار الحكمة، (لندن، ٢٠٠٠)، ص٥١-٥٤؛ ابراهيم الشبلي، المصدر السابق، ص٣.

٩- تطوير قدراتهم الذاتية من خلال زجهم في أنشطة وفعاليات تؤدي إلى إبراز طاقاتهم الإبداعية.

١٠- تشجيع الأنشطة العفوية التي يقوم الأطفال، وتتأتى أهمية ذلك في خلق الاستقلاليّة الذاتية لديهم، مع ضرورة اهتمام المعلمين بهم من خلال متابعتهم ومراعاتهم وحمايتهم عند الحاجة.

١١- يجب أنْ يكون التوجيه مناسباً وحسب الفروق الفردية بيّن الأطفال، مع الأخذ بنظر الاعتبار الفروقات الجسديّة والعقليّة لديهم، وأنْ يكون التوجيه أيضاً وفقاً لمصالح واحتياجات الأطفال.

١٢- أنْ تكون هناك اتصالات وثيقة بين مدرسة رياض الأطفال وعائلة الطفل، وأنْ يتم تبادل الأفكار البنائة والصريحة من خلال طريقة التعاون بينهما، من أجل توفير الأفضل للأطفال ورفع كفاءة التعليم في المدرسة(١).

كانت ٧٠٪ من رياض الأطفال هي مدارس خاصّة(٢)؛ لذا ظهرت دعوات من قبل المختصين في مجال التعليم من أجل جعلها من ضمن نظام التعليم الإلزامي، حالها حال المدارس الأبتدائية والمتوسطة، وقد استوعبت رياض الاطفال ٢٢٪ من الفئة العمرية بيّن (٣-٤) سنوات؛ إذ تم تسجيل ما مجموعه (١,١٨٠,٠٠٠) طفل في عام ١٩٧٠(٣)، واقترح المجلس المركزيّ للتعليم في عام ١٩٧١ تجربة جديدة في رياض الأطفال والمدارس الأبتدائية؛ إذ كان المقرر لها أنْ تبدأ في عام ١٩٧٤، وذلك بأنْ يكون الأطفال في عمر الأربع سنوات تحت التعليم المدرسي لمدة سنتين، وبعد ذلك يذهب الطفل بعد إكمال تلك السنتين تلقائياً إلى الصف الثالث في المدرسة الأبتدائية، ويكون سلّم الدراسة الأبتدائية بعد نجاح هذه التجربة ثمان سنوات، على أن يبدأ السلّم من عمر أربع سنوات، ويُكمله عند عمر (١١) سنة، وبذلك يكون التعليم الإلزامي قد شمل الأطفال الذين أعمارهم من (٤-٥) سنوات، ولكي يتم تطبيق هذه التجربة كان لا بد من تعديل قانون التعليم المدرسي، ولا يتم ذلك التعديل إلا بموافقة البرلمان اليابانيّ،

(1) Ministry of Education, Education in Japan- A Graphic Presentation, 1967,(Tokyo,1967),p.62.

(٢) إدوار ر. بوشامب، المصدر السابق، ص٤٠؛

Ministry of Education, Education Standards in Japan 1971,Pp.7-8.

(3) Tetsuya Kobayashi, Op.Cit., p. 128.

وفي حالة تطبيقها سيصبح ما يُقارب ٣٥٪ من المعلمين يعملون في رياض الأطفال، كما أنّ التوّسع في المرافق الخاصّة برياض الأطفال والرواتب الإضافية التي ستُصرف ستجعل من تلك التجربة ذات تكلفة ماديّة باهضة لخزينة الدولة[١].

كان من المثير للاهتمام أنّ هيئة استشارية لوزارة الصحة والرعاية الاجتماعية تُسمى المجلس المركزي لرعاية الطفولة (The Center Children's Welfare Council) قد أنتقدت في تقريرها توصيات المجلس المركزي للتعليم بشأن التجربة الجديدة لمرحلة ما قبل المدرسة الأبتدائية، وأتهم تقريرها التوصيات تلك بأنّها كانت منحازة إلى تنمية الجانب الفكري لدى الأطفال ومتناسية الظلم الذي سيقع عليهم؛ إذ رأت الهيئة أنّه كان من المفروض خلال هذه المدة من حياة الأطفال التركيز على المزيد من الألعاب والتدريب على المعايشة الحياتية، وقد شاطر هذا الرأي عدد غير قليل من المعلمين، وبخاصّة معلمي رياض الأطفال الذين ذكروا أنّ أولياء الأمور احتجوا على هذه التجربة، وإنّه كان بالإمكان زيادة المحتوى التعليميّ بدلاً من ارسالهم أو اخضاعهم إلى دراسة مناهج المدارس الأبتدائية؛ إذ كان الغرض من التعليم في تلك الرياض وقبل دخول الأطفال مدارس التعليم الإلزامي هو مساعدتهم في تطوير قدراتهم واكتسابهم العادات الصحيحة، وتعلّمهم العزف واللعب مع بعضهم لزيادة الانسجام فيما بينهم، ومن الخطأ أنْ يُزجوا في المدارس الأبتدائية وهم في تلك الأعمار؛ ولذلك دخلت المؤسسات التعليمية والجهات المعنية في اليابان بخضم نقاش وجدل مُحتدم حوّل إمكانية تعليم القراءة والكتابة من سن الأربع سنوات، أم تُترك هذه الفئة العمرية لتتعلّم كيف تتكيف اجتماعياً وتقضي وقتها في التدريب واللعب[٢].

يبدو أنّ المبررات التي ساقها مجلس رعاية الطفولة كانت مقنعة؛ إذ لا بد للأطفال في تلك الأعمار الصغيرة أنْ تأخذ زمنها الكافي لتعيش حياة ملؤها الفرح واللعب مع شيء من التعلّم، وإنّ أيّة إضافة تعليميّة غير محسوبة بدقة قد تنعكس سلباً على نفسية الأطفال وتؤدي بالنتيجة إلى عواقب غير مرضية.

---

(1) Yuri Ishii, Op.Cit., p.101; Ronald S. Anderson, Education in Japan..., p.110.

(2) Ronald S. Anderson, Education in Japan...,Pp.110-111.

ثالثاً: تطوير التعليم الأبتدائي

بلغت نسبة التلاميذ المسجلين في التعليم الأبتدائي الإلزامي ٩٩,٩٪ من عدد الأطفال الكلي، وهي أعلى من نسب دول متقدمة مثل الولايات المتحدة الأميركية وبريطانيا والمانيا الغربية وفرنسا[١]، وإنّ عدد تلاميذ المدارس الأبتدائية في آيار عام ١٩٧٢ كان قد بلغ أكثر من تسعة ملايين ونصف المليون تلميذ، وكانت تلك الأعداد قد بدأت بالتناقص تدريجياً منذ عام ١٩٥٨ بسبب الانخفاض الذي حصل بعد ذلك في معدل المواليد في اليابان، وقد كشف مسح ميداني قامت به وزارة التعليم اليابانيّة بأنّه قد حصل نزوح للسكان من المناطق الريفية إلى المناطق الحضرية بسبب مظاهر النمو الاقتصادي التي كانت موجودة في تلك المدة، الأمر الذي أدى إلى زيادة كبيرة في أعداد تلاميذ المدارس الأبتدائية في المناطق الحضرية، مقابل انخفاض حصل في الجانب الآخر في المدارس الريفية، والتي شُخصت فيها مخالفات عدة، منها أنّها كانت تقوم بتجميع الأطفال بطريقة غير متجانسة، ومن دون تدقيق سجلاتهم وعدم محاسبة المتخلفين منهم عن الدوام؛ إذ يتم تجميعهم في فصل واحد مع الآخرين غير المتخلفين، وبعد ست سنوات كان يلتحق أولئك التلاميذ في المدارس المتوسطة رغم وجود تلك المخالفات القانونية والدراسية الواضحة، علماً أنّ تلك المخالفات في المدارس الريفيّة لم تكن جديدة، بل كانت موجودة منذ مدة طويلة وحتّى قبل الحرب العالميّة الثانية[٢].

كان أغلب معلمي المدارس الأبتدائية غير مختصين، فهم قاموا بتدريس جميع المواد الدراسية، غير أنّه يوجد بعض منهم مختصون في بعض مواد، كالفنون الجميلة والموسيقى والتربية البدنيّة، وكان جدول الدروس اليوميّة في المدارس الأبتدائية يبدأ أسبوعياً بمادة الأخلاق، والتي هي مطلوبة في المدارس الحكوميّة لمدة ساعة واحدة في الأسبوع، وهناك مواد في اللغة اليابانية والدراسات الاجتماعية والرياضيات والعلوم والفنون والتدبير المنزلي والتربية البدنية، وإنّ ساعات الدروس الأسبوعية هي بيّن (٢٤-٣١) حصة دراسية في الأسبوع، ولمدة (٣٥) أسبوعاً أو أكثر في السنة[٣].

(1)Ministry of Education, Education Standards in Japan 1965, p. 3.

(2)Ministry of Education, Handbook of Education Statistics, Pp.20-31.

(٣) إدوارد ر. بوشامب، المصدر السابق، ص٤١-٤٢؛

من جانب آخر، كانت هناك اجتماعات للحكومة الطلابيّة التي تتكون من ممثلي التلاميذ في الصف الرابع والخامس والسادس الأبتدائي، ومعهم عدد من المعلمين والموظفين؛ إذ يقوم هؤلاء بوضع خطة الأنشطة الخاصّة بالمدرسة، كتنظيف الصفوف وإعداد المهرجانات الرياضيّة والندوات الأدبيّة، وتهيئة الاستعدادات للرحلات المدرسيّة في فصل الربيع، وكان الدوام في المدارس الأبتدائية يستمر من الساعة الثامنة والنصف صباحاً وحتّى الساعة الثالثة عصراً، وفي اليوم الواحد هناك ست حصص دراسيّة مدة كل حصة (٤٥) دقيقة، ولا يوجد في الفصل الدراسي أكثر من (٤٩) تلميذاً، علماً أنّ الأعداد المعتاد عليها هي من (٤٠) تلميذ أو أكثر بقليل، كما كان على مديري المدارس متابعة احتياجات المدرسة مع الجهات المسؤولة عنها، وذلك بتوفير أماكن خاصّة لإحضار وحفظ الطعام، ومكان آخر لتناول الغداء (كافيتريا)، على أنْ يتم فتح هذا المكان في وقت الغداء، ويرتدي التلاميذ الذين يعملون في الكافيتريا ملابس وقبعات بيضاء، وعليهم القيام في بعض الأوقات بحمل الغداء الساخن من المطبخ إلى فصولهم الدراسية؛ إذ يأكل التلاميذ والمعلمون معاً، وبعد نهاية اليوم الدراسي يقوم التلاميذ بتنظيف صفوفهم الدراسية، فضلاً عن أعمال تنظيف أُخر يقومون بها داخل المدرسة من خلال أنشطة النادي التي لها وقت مخصص من أيام الأسبوع، إضافة إلى مشاركاتهم في تنظيف المكتبة خلال درس القراءة، وبعد الانتهاء من هذه الواجبات كافة يبدأ التلاميذ بالخروج من المدرسة إلى منازلهم[١].

Without the author, Education System Japan, The Japanese Education System Described and Compared With the Dutch System, Internationlising Education, (N.P,N.D.), p.8.

(١) لا يوجد في المدارس اليابانية عمال نظافة، وإنّ مسؤولية نظافة الصفوف والمدرسة تقع على عاتق التلاميذ وباشراف من معلميهم، وقد علق خبير أميركي على هذه المعلومة بقوله: (لعل ذلك هو السبب في عدم وجود كلمات بذيئة مكتوبة على الجدران). عبد الفتاح شبانة، المصدر السابق، ص٤٣؛

Nancy E. Sato, Op.Cit., Pp.87-89; The East Asian Studies Center, Op.Cit., p.8.

الجدول رقم (١٨) يُبيّن عدد الحصص الدراسية الأسبوعية للمدارس الأبتدائية لعام ١٩٧٢[(١)]:

مادة	صف أول	صف ثان	صف ثالث	صف رابع	صف خامس	صف سادس
لغة يابانية	٧	٩	٨	٨	٧	٧
اجتماعيات	٢	٢	٣	٤	٤	٤
رياضيات	٣	٤	٥	٦	٦	٦
علوم	٢	٢	٣	٣	٤	٤
موسيقى	٣	٢	٢	٢	٢	٢
فنون	٣	٢	٢	٢	٢	٢
تدبير منزلي	-	-	-	-	٢	٢
تربية بدنية	٣	٣	٣	٣	٣	٣
الأخلاق	١	١	١	١	١	١
المجموع	٢٤	٢٥	٢٧	٢٩	٣١	٣١

يوضح الجدول المواد الدراسية التي تُدرس في مرحلة المدارس الأبتدائية، ويظهر الاهتمام الواضح بتعليم اللغة اليابانية ولأسباب عدة، منها: تشبث اليابانيين بلغتهم رغم التغيّرات التي حصلت في مجال التعليم بعد انتهاء الحرب العالميّة الثانية، ومحاولات سلطة الأحتلال الأميركي طرح فكرة استعمال الأحرف اللاتينيّة في اللغة اليابانيّة، ومنها: أنّ اللغة اليابانية تُعد من اللغات الأكثر صعوبة في العالم، لذا يحتاج تعلّمها إلى المزيد من الحصص الدراسية، وفي الجدول أيضاً هناك اهتمام بمادتي الرياضيات والعلوم وبخاصة في بلد خطى خطوات متقدمة في مجال العلوم والتكنولوجيا، أمّا مادة الفنون فهي تتضمن الرسم، والحرف اليدوية التي اهتم بها اليابانيون كثيراً كونها تُعد من التراث القديم، والغريب في الأمر أنّ الجدول لا يتضمن كالعادة تدريس مادة اللغة الأنكليزية في هذه المرحلة الدراسية وفي هذه الحقبة الجديدة من تأريخ اليابان.

لقد شرعت وزارة التعليم اليابانيّة بحملة كبرى لإعادة تنظيم المناهج في نيسان عام ١٩٧١[(١)]، ولكي تكون تلك المناهج فعالة جُعل لكلّ مادة (١٠) ساعات دراسية أسبوعياً

---

(1) **Ministry of Education, Education in Japan- A Graphic Presentation 1971, Covernment Printing Bureau,(Tokyo,1971),p.59.**

باستثناء بعض المواد، فمثلاً كانت مادة درس الأخلاق من المواد المهمة التي دار حولها جدل كثير بيّن الأوساط التعليميّة اليابانيّة؛ إذ اختلفت عن مادة الأخلاق التي كانت تُدرس في حقبة الحرب العالميّة الثانية وما قبلها، ففي هذه المرحلة لم تكن المادة قد تطرقت كثيراً إلى العقيدة الشنتويّة القوميّة خشية إحياء المسار القديم الذي كان سائداً في السابق؛ لذا أكدت وزارة التعليم في عام ١٩٥٨ على أنْ لا يكون هناك كتاب أو امتحان يخص تلك المادة، وإنّ مادة الأخلاق الجديدة ستتناول أمور تتعلق بالمستلزمات الأساسيّة للحياة اليوميّة، وأهمية السلوك الأخلاقيّ وتنمية الفرد وتشجيع إبداعاته اتجاه الحياة كون كلّ ذلك موقف أخلاقيّ، وأنْ يتحمل مسؤولية كونه فرداً في المجتمع اليابانيّ المتكامل[٢]، وتُرك محتوى تلك المادة إلى تقديرات المعلم، لكن الكثير من المعلمين كانوا في حيرة من أمرهم في كيفية التعامل مع هذه المادة؛ لذا طلبوا من الوزارة تزويدهم بالتوجيهات الضروريّة والمسار العام في طريقة تدريسها، وفي عام ١٩٦٢ أصدرت الوزارة كُتيباً صغيراً بيّن التوجيهات المطلوبة، وبعد عامين صدر دليل المعلم الذي وضح المواضيع التي تُدرس به تلك المادة[٣].

كانت ٧٠٪ من توجيهات دليل المعلم قد ركزت على ضرورة تعلم السلوك الأخلاقي العالي وزرع مبادىء حب البشرية في قلوب التلاميذ، ومد يد التعاون مع جميع البشر في أنحاء العالم كافة، وكان القسم الآخر من تلك التوجيهات قد ركز على بناء نظام القيّم الجديد بعد الحرب وتأسيس النظام الديمقراطيّ، أمّا النسبة الباقية وهي ٣٠٪ فإنّها كانت مخصصة للقيّم التقليدية التي كانت سائدة في اليابان منذ القدم، مثل طاعة الوالدين ورموز السلطة، والتركيز كذلك على الشخصيات التي حملت المباديء العليا من قادة ومفكرين وفلاسفة وعلماء معاصرين من اليابانيين وغيرهم، مثل شخصيات كريستوفر كولمبس (Christophorus Columbus)، جورج واشنطن (George Washington)، بنجامين فرانكلن (Benjamin Franklin)، ابراهام لينكولن (Abraham

---

(1) Ministry of Education,Elementary School Teaching Guidance Plan,(Tokyo,1968),p.214.

(2) Ministry Education, Education in 1958: Japan,(Tokyo,1960),p.23; Yuri Ishii, Op.Cit., p.99.

(3) Ministry of Education, Education in 1955,:Annual Report of Ministry of Education,(Tokyo, 1957),p.55; Hideki Maruyama, Moral Education in Japan, National Institute for Educational Policy Research, (Tokyo,2013).

(Lincoln، مهاتما غاندي (Mahatma Gandhi)، هيلين كيلر (Helen Keller)، كونوسكه ماتسوشيتا[١] (Konosuke Matsushita) الذي كان عبقري الصناعة المعاصرة؛ وذلك من أجل تعريف الأطفال بأولئك الرجال العظماء، وإنّ ذلك كله اعتمد على دور المعلم داخل الصف الدراسي في معرفة شخصية الطفل وتوجهاته الفكرية والإبداعية[٢].

أصدرت وزارة التعليم دليلاً منهجياً ساعد المعلمين في تدريس مادة الأخلاق وفيه مقررات دراسة تلك المادة للمرحلة الأبتدائية، تبدأ من احترام الفرد لنفسه وانتهاءً بصنع المحبة[٣]، وكان أحد المربين الأميركيين خلال زيارته إلى بعض المدارس اليابانيّة، قد لاحظ أنّه خلال تدريس التلاميذ مادة الأخلاق يتم التركيز على أهمية رعاية ممتلكاتهم الشخصية، وبيان مخاطر الشرور الذي يأتي من خلال شجار التلاميذ فيما بينهم، فضلاً عن ذلك، كانت تُدرس في الصف الثالث الأمور الصحية، وفي الصف الخامس والسادس يتم التركيز على أشياء كثيرة من أهمها النظافة وتنظيم الحياة الأسريّة[٤].

اقترحت وزارة التعليم على إدارات المدارس الأبتدائية استخدام أساليب تكميلية لتدريس مادة الأخلاق كالوسائل التعليميّة السمعيّة والبصريّة، مثل التسجيلات والتلفزيون التعليميّ[٥] (Educational Television (ETV), مع تشجيع التلاميذ على

---

(١) كونوسكه ماتسوشيتا: ولد في مدينة واكاياما في ٢٧ تشرين ثاني عام ١٨٩٤، وهو صناعيّ يابانيّ ومؤسس شركة ماتسوشيتا للصناعات الكهربائية العملاقة، والمعروفة على أنّها الشركة الأم لكل العلامات التجارية ومقرها في اوساكا، كما أنه مؤسس شركة باناسونيك التي تُعد من أكبر شركات الصناعات الالكترونية في اليابان، توفي كونوسكه في ٢٧ نيسان من عام ١٩٨٩ عن عمر ناهز الأربعة والتسعين عاماً، تاركاً وراءه ثروة شخصية بقيمة ثلاثة مليارات دولار، وشركة بايرادات تبلغ اثنتين واربعين مليار دولار. صحيفة الخليج الاقتصادية، عن دار الخليج، مركز الخليج للدراسات، ٢ تموز ٢٠١٧.

(2) Ronald S. Anderson, Three Epochs of Modern of Education,Pp.114.

(3) Tsugio Ajisaka," Moral Education in Japan", Education in Japan - Journal for Overseas, Vol.3,1968,p11-12.

(4) Theodor Brameld, Japan: Culture, Education and Change in Two Communities,(New York,1968),p. 75-76.

(٥) بدأ التلفزيون التعليمي الياباني بثه منذ عام ١٩٥٩، وذلك بهدف نشر التعليم والثقافة للجميع، وكان ارساله يعرض برامج لجميع المستويات التعليمية بما في ذلك التعليم الجامعي، وتعد الحكومة اليابانية هذا النشاط

النقاشات داخل الصف الدراسي، وعندما قامتْ الوزارة بأعادة النظر في المناهج الدراسي في عام ١٩٧٠، تمّ تعديل مادة الأخلاق في ضوء دراسة وضعت منذ عام ١٩٦٨؛ إذ ركزتْ تلك الدراسة على الفضائل الأخلاقيّة المطلوبة، ولأهمية تلك الموضوعات في مقررات تلك المادة نذكر منها الآتي:

١- أنْ يتم احترام حق البشريّة في الحياة.

٢- الاهتمام بالجوانب الصحية لضمان السلامة البدنيّة للشخص.

٣- أنْ يكون الشخص رزيناً ومتعقلاً في سلوكه وكلامه ولبسه.

٤- أنْ يُحافظ الشخص على الممتلكات العامّة، كما عليه إطاعة الأنظمة والقوانين الساريّة، وأنْ يحرص على أنْ تكون الأماكن المحيطة به نظيفة دائماً.

٥- استخدام الأشياء بعناية، إنْ كانت أموالاً أو غيرها، وأنْ يضعها في مكانها المناسب.

٦- أنْ يكون الشخص صادق القلب واللسان، ومخلصاً في عمله.

٧- أنْ يكون الشخص مكافحاً ومثابراً في حياته، وذلك من أجل تحقيق الأهداف النبيلة.

٨- المعاملة الحسنة للحيوانات ومراعاتها بقلب رحيم.

٩- أنْ يكون محباً للعدل، وكارهاً للظلم، وأنْ يعمل باستبسال وشجاعة ضد الظالمين.

١٠- أنْ يتصف الشخص برجاحة في العقل ونقاء في القلب، وأنْ يكون لديه احترام عالي للأخرين، وعطوفاً في تعامله مع الجميع وبخاصّة المرضى والضعفاء.

١١- أنْ لا يتخلى الشخص عن المطالبة بحقوقه، وأنْ يحترم العمل ويعمل من أجل الأخرين، وأنْ لا يفشل في أداء عمله وواجبه.

١٢- أنْ يكون دائماً مراعياً للآداب العامّة.

١٣- احترام أفراد عائلته، وأنْ يعمل لتكونَ عائلته في أفضل حال.

١٤- أنْ يُحب ويحترم جميع من هم في مدرسته من معلمين وموظفين وتلاميذ.

١٥- أنْ يكون حبه لبلده كبيراً، وانْ يُسهم في بناءه وتنميته، وأنْ يكون واعياً لكلّ الأمور التي تُحيط به كونه مواطناً يابانياً.

١٦- محاولة فهم جميع شعوب العالم، ومد جسور المودة والتعاون معهم[١].

استثماراً ناجحاً يُحقق مصلحة عليا لها أثار ايجابية على الدولة اليابانية وعلى اليابانيين كمواطنين. عبد الفتاح شبانة، المصدر السابق، ص٤٣؛ إزرا ف. فوجل، المصدر السابق، ص١٩٥.

(1) **Hideki Maruyama, Moral Education in Japan, p.3.**

إنَّ نجاح منهج تدريس مادة الأخلاق اعتمد إلى حد كبير على عطاء المعلم داخل الصف الدراسي، وأنْ يكون هو نفسه نموذجاً أخلاقيا قابلاً للتحقق لكلّ ما يُطرح من قيّم أخلاقية من خلال تلك المقررات الدراسية، وقد بيّنَ الدكتور تيودور برميلد (Dr. Theoder Brameld) الذي كان مراقباً أميركياً لتدريس مادة الأخلاق، أنّ ساعة واحدة في الأسبوع لتدريس مادة الأخلاق غير كافية في المدارس الأبتدائية[١]، لكن وزارة التعليم ردت على بيانه بأنّ هذا المنهج سيُطبق من خلال الحصص الدراسية كافة والأنشطة اللاصفية في فصول تلك المرحلة، كما أكد عدد من المربين التربويين اليابانيين على أنّ تطبيق ذلك المنهج يجب أنْ يكون بدون ضغوطات نفسية على التلاميذ، وأنْ يكون تعلّم تلك الفضائل بدافع نفسي منهم، وتعليمه يبدأ من حب الأسرة وحب المدرسة، ويتصاعد تدريجياً مع توفر الدوافع الذاتية في الطالب من داخله لتعلّم المزيد من تلك الفضائل الأخلاقية، لكن اعتراضاً عاماً جاء على هذه الفكرة خوفاً من أنّ إعطاء الاستقلالية الذاتية للتلاميذ قد يؤدي إلى دفعهم لازدراء القيّم الأخلاقية وبخاصّة القديمة منها، مع ذلك فقد عمَّ نوع من الاختلاف بيّن مجموعات متنوعة في المجتمع اليابانيّ، منها: من كان يُطالب بالمزيد من الانضباط الأخلاقي وتعظيم أبطال الماضي، ومنها: المجموعات اليساريّة واعضاء اتحاد معلمي اليابان الذين كانوا يرغبون في أن يُلقن الشباب الفكر الماركسي Marxist thought، واعترضوا بشدة على فكرة تمجيد أبطال التأريخ وإشاعة القيّم التقليدية، في حين كان الليبراليون والمثقفون اليابانيون يرغبون بأنْ يكون هناك توازن بيّن تعلّم القيّم الأخلاقية وتعلّم القيّم الجمالية الاجتماعيّة، وأنْ يُغرس في نفوس التلاميذ تعلّم التفكير المستقل ذو الصفة النقدية لظواهر المجتمع المختلفة[٢].

كانت مادة تعلّم اللغة اليابانيّة قراءة وكتابة تُعد من المواد الدراسية البالغة الصعوبة في اليابان، بسبب أنّ من يُريد أنْ يتعلّمها في المدارس اليابانيّة عليه إتقان الألاف من الحروف الصينية، والتي عليه أن يتعلّمها على مدى المراحل الدراسية الثلاث، الأبتدائية والمتوسطة والثانوية، ففي عام ١٩٧٠ كان على تلميذ المرحلة الأبتدائية أنْ يتعلّم ما يُقارب (٩٩٦) حرفاً، مع إمكانية إضافة (١٥٠) حرفاً آخراً، فيتعلّم التلميذ في الصف

---

(1) Theodor Brameld, Op.Cit.,p. 76.

(2) Julian Dierkes,p.117.

الأوّل (٣٠) حرفاً وفي الثاني (٤٠) حرفاً، وتستمر الزيادة في تعلّم الحروف في الصفوف الأربع الباقية، مع العلم كانت هناك اقتراحات من بعض المربين اليابانيين فضلت زيادة الأحرف التي يتم تعلّمها في الصف الأوّل والثاني كون التلاميذ الأصغر عمراً لديهم قابلية أسرع في التعلّم والحفظ، وكانت قد رُفضت سابقاً توصية بعثة التعليم الأميركية إلى اليابان عام ١٩٤٦ بانْ تكون كتابة اللغة اليابانيّة بالأحرف اللاتينيّة كونها ستُساعد كثيراً في دراسة باقي المناهج الدراسية الجديدة[١]، وكان دافع المعترضين ومنهم العاملين في وزارة التعليم هو حماية لغة الأمة اليابانيّة من الاندثار، لكنهم كانوا لا يمانعون أن تُستخدم الحروف اللاتينيّة في اللغة اليابانيّة في أمور أُخر، كقراءة العلامات المرورية في الشوارع وأسماء المتاجر، على أنْ تدخل هذه اللغة بشكل طبيعي إلى المدارس وتُدرس كأية مادة أخرى، وكانوا قد فضلوا البدء بدراستها من الصف الرابع الأبتدائي، على أنْ تكون حسب توجيهات الوزارة، وقد تمّ استعمال وسائل تعليميّة جديدة في تعلّم اللغة اليابانيّة كأسلوب المحادثة والإصغاء عن طريق الاختلاط مع النّاس والتكلم عن طريق الهاتف ومشاهدة التلفاز[٢].

إنَّ مادة الدراسات الاجتماعيّة هي الأخرى كمادة الأخلاق دار حولها جدل كبير بعد الحرب العالميّة الثانية، وبعد انتهاء الأحتلال الأميركي أصبح منهج تلك المادة يتكون من مواضيع عدة، هي الأخلاق والتأريخ والجغرافية، ولكن وزارة التعليم جعلت مادة الأخلاق منفصلة عن مواضيع الدراسات الاجتماعية الأُخر في عام ١٩٥٨، وتمّ تدريس مادة التأريخ والجغرافية للصف السادس الأبتدائي بطريقة تقليدية، ولم يُذكر فيها إلا شيء قليل عن التقاليد اليابانيّة القديمة[٣].

بعد عام ١٩٧٠ اخضعت وزارة التعليم المناهج الدراسية إلى المراجعة؛ إذ أكدت الوزارة على إعادة القيّم التقليدية اليابانيّة لمادة الدراسات الاجتماعيّة، ودار جدل حول إحياء تدريس الأساطير اليابانية، وبخاصّة في الصفوف الأوّلى للمدارس الأبتدائية، وذلك من أجل زيادة حب التلاميذ لوطنهم وتعميق فهم التأريخ والاعتزاز بتقاليد

---

(1) United States Government, Op.Cit., Pp.20-22.

(2) See to: Yasuko Kanno, Language and Education in Japan. Unequal Access to Bilingualism, Palgrave Macmillan, (NewYork, 2008).

(3) Itsuo Okabe, "The Evolution of Social Studies in Elementary School", Education in Japan - Journal for Overseas, Vol.3, 1969, p.33.; Yuri Ishii, Op.Cit., Pp.99-100.

أمتهم[١] ، وكانت مادة الدراسات الاجتماعية قد ركزت في الصف السادس على أهمية الدستور اليابانيّ، وضرورة تمجيد الأمبراطور، والاعتزاز بالأعياد الوطنية، واهتمت كذلك بالأساطير والخرافات التي حدثت في القرن الثامن الميلادي، لمعرفة الأجداد القدماء وكيف تأسست الأمبراطوريّة اليابانيّة مع الحذر من الدخول في تفاصيل العقائد الثلاث التي تخص حقيقة الأمبراطور وأرض اليابان والرسالة التي يحملها اليابانيون للعالم[٢] ، فضلاً عن أنّها ركزت على إشاعة المحبة والسلم المجتمعي في اليابان والعالم، وشجعت التلاميذ على حب بلدهم وشعوب العالم الأُخر، وكانت هذه التغييرات هي الأوّلى بعد الحرب العالميّة الثانية عندما ذُكر تمجيد الأمبراطور بهذا الشكل الواضح، فضلاً عن تنظيم قصص الأساطير والخرافات بطريقة لغوية وأدبية جاذبة، ولحدوث نوع من التوازن أضافت الوزارة مواضيع أُخر تتعلق بمعرفة تأريخ بلدان العالم[٣] ، مع ذلك، فإنّ كثير من المفكرين والتربويين اليابانيين الذين كانوا متعاطفين مع قيّم الحرية والديمقراطية الجديدة كانوا متحفظين تجاه تلك التغييرات، وخشوا من عودة الفكر القوميّ المتطرف إلى المجتمع اليابانيّ كما كان قبل الحرب العالمية الثانية وأثنائها، ومنهم البرفسور ايناغا سابورو[٤] (Ienaga Saburo)، والذي كان قد دار جدل

(١) هناك جدل حقيقي ومحتدم حصل داخل المجتمع الياباني بعد الحرب العالمية الثانية، حول من يُسميها بالأساطير والخرافات وضرورة التخلص منها وبخاصة في المناهج الدراسية وهم أصحاب التوجهات اليسارية، وطرف آخر محافظ يُدافع عنها بقوة ويعدها من التراث القومي الياباني الذي لا يُمكن التفريط به بايّ حال من الاحوال، وان يكون مادة اساسية في مناهج الدراسات الاجتماعية، وإنّ هذه الخلافات الفكرية والعقائدية هي أمر طبيعي يحدث في اي بلد في العالم عندما تحصل فيه تغيّرات جذرية كما حصل لليابان بعد الحرب الكونية الثانية.

(٢) عفاف مسعد العبد، المصدر السابق، ص١٤٥-١٤٦.

(3) Setsuko, Buckley, Civic Education in a Global Society: Japan's Case, Educational Studies 56 International Christian University, p.15.

(٤) ايناغا سابورو: مؤرخ ياباني ولد في عام ١٩١٣، نشرت وزارة التعليم اليابانية كتبه المنهجية، لكن الرقابة منعت كتاباته فيما بعد لأنه كان يدعو إلى الاعتراف بماضي اليابان الاستعماري لا سيّما جرائم اليابان قبل وخلال الحرب، وسعيه تضمين ذلك في الكتب المدرسية كمذبحة نانكنك والمقاومة الكورية ضد اليابان، رفع دعوى قضائية على وزارة التعليم بسبب منع اعتماد كتبه المنهجية، وكلفته تلك الدعوة عشرين سنة امام المحاكم، وبعدها جاء ذلك القرار الذي اعطى للوزارة حق مراجعة الكتب المنهجية والموافقة عليها، تمّ ترشيحه لجائزة نوبل للسلام عامي ١٩٩٩، ٢٠٠١، وتوفي في عام ٢٠٠٢.

كبير على مؤلفاته التأريخية التي قدمها الى وزارة التعليم، التي تضمنت وقائع تأريخية أشارت الى الفضائع التي قام بها الجيش اليابانيّ وبخاصّة مذبحة نانكنك (Nanjing) عام ١٩٣٧، التي قُتل فيها حسب التقديرات الصينيّة (٣٠٠) ألف شخصٍ[١].

بعد هذه الإجراءات التي اتخذتها وزارة التعليم في منهج الدراسات الاجتماعيّة، كان لابد أن تظهر لها معارضة من قبل خصمها التقليدي، وهو اتحاد معلمي اليابان، والذي وجه التُهم إلى تيّار اليمين المتشدد فيها، وقرر اتخاذ أسلوب مقاومة تلك الإجراءات من خلال تأثيره ونفوذه على مجالس التعليم في المحافظات[٢]، وبالفعل استطاع أنْ يكسب عدة مجالس تعليمية، منها مجالس محافظتي كيوتو وناغانو Nagano؛ إذ رأى المجلسان أنّ إجراءات الوزارة كانت مخالفة لروح القانون الأساسيّ للتعليم، الذي أكد في مادته العاشرة بأنّ التعليم لا يخضع لسيطرة أيّة جهة قد تستغله في فرض إرادتها على الشعب كله، وعندما ظهرت الكتب المدرسية الجديدة للمدارس الأبتدائية في مادة الدراسات الاجتماعيّة في ربيع عام ١٩٧٠، رأى البعض أنّ ادخال الخرافات والأساطير اليابانيّة في المادة هي أحياء لأساليب التعليم التي كانت سائدة أثناء الحرب وقبلها، وإنّ تطبيق تلك التغييرات سيعتمد بالدرجة الأساس على موقف المعلمين من ذلك المنهج من خلال تدريسهم للتلاميذ، وبما أنّ غالبيتهم كانوا ينتمون إلى اتحاد معلمي اليابان، فمن المشكوك به أنْ يُطبق المعلمون ذلك المنهج الدراسي الذي أُوصت به وزارة التعليم[٣].

كان تدريس مادة الرياضيات في المدارس الأبتدائية ناجحاً بشكل مذهل، بعدما رفضت سلطات الأحتلال الأميركي في حينها سياسة تطبيق تقنيات التعلّم التدريجي في

Lanaga Saburo, Japan's Future, Rowman and Littlefield Publishers,(N.P.,2001); Louis G. Perez, Japan at War:An Encyclopedia, (New York, 2013), p.135; Yoshiko Nozaki,Pp. 26-49.

(١) محمد ابراهيم الدسوقي، اليابان تبحث عن مستقبلها، مركز الاهرام للدراسات الاستراتيجية، كراسات استراتيجية، العدد:١٠٣، ٢٠٠١؛ علاء فاضل العامري ، المصدر السابق، ص ٥٣٠؛

Julian Dierkes, p.122.

(٢) جابريل آيه الموند، جي بنجهام باول الابن، المصدر السابق، ص٥٢٢؛

Willam K. Cummings, Op.Cit., p.116; Julian Dierks, Op.Cit., p.109; Yuri Ishii, Op.Cit., p.99.

(3)Setsuko,Buckley, Op.Cit., Pp.15-16.

تدريس تلك المادة، والتي كانت تستند في أغلب الأحيان إلى التجربة وإبداع التلميذ؛ لذا تمّ إعادة التدريس المنهجي والتدريبي جنباً إلى جنب من تقنيات الرياضيات الجديدة التي تُرجمت إلى اللغة اليابانيّة، وأمرت وزارة التعليم بتنفيذ هذا البرنامج الحديث؛ إذ أنّ لمادة الرياضيات دوراً هاماً في نشر الثقافة الشاملة؛ ولذا تقرر تدريسها إلى الأطفال في بداية أعمارهم بمقدار (٣) ساعات أسبوعياً من الصف الأوّل الأبتدائي، وزيادة ذلك إلى ست ساعات أسبوعية من الصف الرابع إلى الصف السادس[(١)].

كان هناك اهتمام آخر كبير بمادة الفنون، بسبب أنّ الأطفال اليابانيين لديهم حب شديد للفن، وظهر ذلك من خلال متابعة نشاطاتهم مع معلميهم، ومهاراتهم التي ظهرت في الرسم السريع لبعض المشاهير أو للمناظر الطبيعة؛ إذ تميزوا ببراعتهم في استخدام الألوان وبخاصة المائية منها، وكان الاهتمام بمادة الفنون قد ساعد في شفاء الكثير من الأطفال الذين عانوا من بعض الأمراض النفسية، وفي مادة الموسيقى التي دُرست في المدارس الأبتدائية هيمنت على منهج تلك المادة التأثيرات الأوربية وبخاصّة الالمانيّة، ومنها الحان الفنان الالماني كارل اورف (Carl Orff)، والمجري بيلا بارتوك (Bela Bartok) ؛ إذ لا تزال أثار هذان الفنانان باقية في الموسيقى اليابانيّة[(٢)].

كانت هناك خطة لتطوير مادة الموسيقى في المدارس الأبتدائية وذلك بادخال مقطوعات موسيقية هي الاقرب لحياة التلاميذ، منها عرض أغاني عن التقاليد اليابانيّة أثناء مدة ممارسة التلاميذ للعب، كما تمّ تطوير المهارات الموسيقية من خلال جهود الدكتور شنشي سوزوكي (Dr. Shinichi Suzuki) والذي نجح في ادخالها على الآلات الوترية، وقد تمّ تعليم الأطفال الموسيقى من سن (٥ - ١٣) سنة، ومن خلال حفلات موسيقية تُعزف فيها معزوفات الموسيقار العالمي باخ (Bach) وموزارت (Miozart)، وكان من أهم أهداف هذا التعليم أنّ الأطفال بتعلّمهم الموسيقى، فإنّهم في الوقت نفسه سيتعلمون لغتهم الأم وهي اللغة اليابانيّة، وفي العديد من المدارس تمّ تعليم

---

(1) **Institute for Education Reform, Lessons in Perspective: How Culture Shapes Math Instruction in Japan, Germany and the United States, A Discussion Sponsored by The California Education Policy Seminar, (California, 1997), Pp.8-10.**

(2) **Masami Yamazumi, " History Survey of the Music Education in the Elementary School", Education in Japan- Journal for Overseas, Vol.3,1968,p.70.**

التلاميذ العزف على الالآت الموسيقية البسيطة، وكانت الوزارة قد جهزت المدارس بالالآت الموسيقية، مثل: البيانو، والهارمونيكات، وأجهزة القصب الصغيرة، والطبول، وغيرها[1].

إهتمت وزارة التعليم بمادة التربية البدنية في المدارس الأبتدائية، فوضعت لها لوائح خاصّة ومنهاج مُنظم للغاية، وكانت أنشطة التربية البدنية تتضمن ألعاباً عديدةً منها تدريبات الجمباز والركض والرقص الشعبي والسباحة وغيرها من الألعاب الرياضية، فضلاً عن مواضيع في النظافة والأمور الصحية، كما إنّ برنامج التربية البدنية للصف الخامس والسادس الأبتدائي تضمن تعليماً إلزامياً لرياضة السباحة، والتي كانت رياضةً شعبيةً؛ إذ على تلاميذ المرحلتين تعلّمها خلال أجازة فصل الصيف برفقة معلميهم، وغالباً ما تكون أماكن السباحة هي شواطيء البحر، على شرط أن يُمارس المعلمون السباحة مع تلاميذهم، وإنّ الاهتمام بهذه الرياضة دفع مدراء المدارس إلى التسابق على حجز حمامات السباحة من أجل تعليم تلاميذهم، وإنّ وجود تلك الحمامات في المدارس كانت لا تتعدى نسبة ٣٠٪، لذا سعت وزارة التعليم إلى بناء العديد من حمامات السباحة في كلّ مدرسة وبشكل سريع، فمثلاً في محافظة مياجي Miyagi خططت تلك المحافظة لانْ تكون هناك حمامات سباحة في كلّ مدرسة في حلول عام ١٩٧١، وفي منطقة نائية هي توكوشيما Tokushima كانت هناك مدرسة فيها (١٥٠) تلميذاً، وبمبادرة من أولياء أمور التلاميذ تمّ بناء حمام سباحة في المدرسة؛ إذ جاءتهم بعد ذلك مساعدة من المجلس التعليمي المحلي في المنطقة من خلال دعم مالي مقداره (٣٣٣٠) دولاراً، وفي عام ١٩٧١ كان المنهج الدراسي الجديد للتربية البدنية الذي أصدرته وزارة التعليم يشترط تعلّم التلاميذ رياضة السباحة[2].

في ضوء ما تقدم، يُمكن تثبيت الملاحظات التالية:

١- إنَّ هناك زحاماً شهدته الصفوف الدراسية في مرحلة الدراسة الأبتدائية، فأعداد التلاميذ وصلت ما بيّن (٤٠-٤٩) تلميذاً، وهذه أعداد كبيرة لا تُساعد في تقديم تعليم متقدم، مع علمنا أنّ تلك الحقبة قد برزت فيها ظاهرة (طفرة المواليد)، لكن تلك الأعداد المرتفعة كانت موجودة أثناء الحرب وقبلها، وما بعدها وظلت مستمرة، فضلاً

---

(1) Ronald S. Anderson, Education in Japan..., p.120.

(2) Nancy E. Sato, Op.Cit., Pp.87-93; Ronald S. Anderson, Education in Japan...,Pp.120-121.

عن ذلك، أنّ أغلب معلمي تلك المدارس الأبتدائية كانوا غير مختصين في المواد التي درسوها، وهذا سبب رئيس في تراجع المستوى العلمي للتلميذ.

٢- تمسك اليابانيون بمطلب إرجاع مادة الأخلاق إلى التعليم المدرسي، فهي باعتقادهم أساس بقاء الأمة اليابانيّة، وكان البرنامج المقدم لتلك المادة رائعاً في مواضيعه، فضلاً عن أنّ القائمين عليه جعلوه جزء من كلّ حصة دراسية، لكن القلق أتى من إضافة تلك الخرافات والأساطير التي تُحوّل الشعوب إلى شعوب خائفة ومطيعة لحكامها وتخشى من أيّ تغيير، لكنها في الوقت نفسه قد تكون فعالة على مستوى العطاء والانتاج.

٣- إنَّ جعل تدريس فقرات منهج الأخلاق موزع على كافة الحصص الدراسية هي مبادرة متقدمة في تدريس هذه المادة، وإنّ استخدام المعلمين الدقائق الثلاث الأوّلى للتذكير بالمبادئ الاخلاقية سيجعل تلك المبادئ نابتةً في عقول التلاميذ، ففي تلك الدقائق القليلة بالإمكان تقديم أمثلة من الواقع الاجتماعي، كاحترام ومساعدة الآخرين، ومراعاة القوانين والأنظمة، التي منها الالتزام بنظام المرور والمحافظة على النظافة في عموم البلاد، وإنّ الدعوة المستمرة والمُلّحة على الاتصاف بالأخلاق العاليّة وغيرها من الأمور التي تصب في مصلحة الجميع، ستُصلح التلاميذ وتُصلح معها أوضاع بعض المعلمين غير الملتزمين عندما يكونوا جزء من ذلك النهج المستمر في التثقيف على المبادئ الاخلاقيّة.

٤- كان تعلّم اللغة اليابانيّة في غاية الصعوبة، فحروفها كانت قبل الحرب ما يقارب (٤٠٠٠٠) حرف، وبعد الحرب إلى (١٨٥٠) حرفاً، يُدرس منها في المرحلة الأبتدائية (٩٩٦) حرفاً، وهذا أمر شاق على الطلبة اليابانيين، ولكنه بالتأكيد نمى قدرات العقل على الحفظ والتفكير، كما أنّ الاهتمام الجديد الذي ظهر بتعليم الرياضيات قد زاد من تلك القدرات العقلية التي كانت قد نمتها صعوبة اللغة.

٥- يُعاب على قادة التعليم في اليابان هو استمرارهم بعدم السماح بتدريس مادة اللغة الأنكليزية في هذه المرحلة، مع علمهم بأهميتها، فقد أشار الباحث في الفصل السابق بأنّ مادة اللغة الأنكليزية لم تكن ضمن المنهج الدراسي لمرحلة المدارس الأبتدائية في حقبة تعليم ما بعد الحرب، والظاهر أنّ الحال استمر على ما هو عليه في هذه الحقبة.

رابعاً: التعليم المتوسط

بعد الانتهاء من مرحلة الدراسة الأبتدائية، ينتقل التلاميذ اليابانيون من هم في عمر (١٢) سنة إلى المدارس المتوسطة[١]؛ إذ لا يوجد أيّ امتحان لقبول أولئك التلاميذ في تلك المدارس، إلا في بعض المدارس الحكوميّة أو الخاصّة المتميزة، وقد التحق في عام ١٩٧٢ في هذه المرحلة الدراسية حوالي (٤,٧) مليون طالب في (١١٠٠٠) مدرسة موّزعة على أنحاء اليابان كافة[٢]، وقد انخفضت في السنوات الأخيرة أعداد المسجلين في تلك المدارس مع بداية تأثيرات انخفاض عدد المواليد الذي بدأ بالظهور في اليابان، وكان على الطلبة في تلك المدارس أن يرتدوا زياً موحداً، فالفتيان يرتدون البنطلون والسترات ذات اللون الأزرق الداكن مع القبعات، وإنّ السترات تكون مزينة بازرار من النحاس عليها أشارة خاصّة بالمدرسة، أمّا الفتيات فزيهن مشابه لزي البحارة، فهو يتكون من قمصان وتنانير زرقاء، ويتغير لونه في حزيران ليكون باللون الأبيض[٣]، علماً أنّ هذا الزي ليس جديداً على نظام تلك المدارس، وإنما كان موجوداً من زمن الأمبراطور ميجي (١٨٦٨-١٩١٢)، وإنّه يُعد زياً رسمياً ومفروضاً من وزارة التعليم وعلى المدارس تنفيذه بكلّ دقة[٤].

إنَّ مرحلة المدارس المتوسطة تختلف كثيراً عن مرحلة المدارس الأبتدائية، فالمعايير والأنظمة التعليمية أكثر صرامة، وإنّ القائمين على التعليم في اليابان وجدوا أنّه من الضروري أنْ يشعر أولئك الطلبة بتحمل المسؤولية منذ بداية دخولهم إلى تلك المرحلة، فالدراسة في تلك المدارس مكثفة لكي يكون الطالب مستعداً لامتحانات القبول التي ستحصل بعد ثلاث سنوات، ليستطيع بعدها الدخول إلى المدارس الثانوية، وإنّ هناك في هذه المرحلة مسارين من التعليم، المسار الأوّل هو للطلبة الذين يرغبون بالوصول إلى الثانويات، ومن ثمّ إكمال دراستهم حتّى دخول الجامعات، والمسار الآخر هو الذي

---

(1) Ikuo Amano, Postwar Japanese Education..., p.156; Tetsuya Kobayashi, Op.Cit., p. 130; Without the author, Op.Cit., p.8.

(2) Ministry Education, Handbook of Education Statistics, Pp.20-31.

(٣) يُنظر: صورة رقم (٢)، توضح شكل من اشكال الزي المدرسي الذي يتم الالتزام به في المدارس الأبتدائية والمتوسطة دون المراحل الدراسية الأُخر.

(٤) ادوارد ر. بوشامب، المصدر السابق، ص٤٣-٤٤.

يخص أولئك الطلبة الذين يرغبون في انهاء تلك المرحلة والذهاب بعد ذلك إلى مضمار العمل؛ لذا فإنّ الدورات الدراسية للمسار الأوّل تكون أكثر صعوبة، وتتميز بتركيزها على دورات الرياضيات واللغة الأنكليزية، في حين أنّ المسار الآخر تكون دوراته الدراسية مختصرة ومخففة، ويولي المدرسون إهتماماً كبيراً بالطلبة الذين يرومون مواصلة دراستهم في الثانويات ومن ثمّ الجامعات، وبخاصّة عندما تكون أمامهم امتحانات قبول عليهم اجتيازها بنجاح، وفي الجانب الآخر يقل اهتمامهم بالطلبة الآخرين ذو التوجهات المهنيّة أو الذين لا يرغبون في إكمال دراسة الثانويات؛ وقد سبب عدم الاهتمام هذا في انخفاض المستوى التدريسي للطلبة، وأدى إلى حدوث مشاجرات بيّنهم وبيّن وبعض الكوادر التدريسية، وكان قد انتقل حوالي ٩٠٪ من طلاب المدارس المتوسطة إلى الثانويات، وأن ٩٥٪ منهم كانوا من المناطق الحضرية بعد نجاحهم في امتحانات القبول، تلك الامتحانات التي تحضى باهتمام آباء وأمهات الطلبة؛ إذ يتواصلون مع أبنائهم من أجل الاستمرار بمواصلة الدراسة والتحضير للامتحانات حتّى ساعات متأخرة من الليل[١].

بسبب الاهتمام الكبير الذي قام به الآباء والأمهات تجاه أبنائهم، فقد كانت هناك صورة في أذهان اليابانيين مثلت الأم الحريصة على تعليم أبنائها تُدعى كيويكو ماما (Kyoiku Mama)؛ إذ تُعبر تلك الصورة الذهنية عن الأم التي كانت قد وفرت الأموال الكافية لأبنائها لكي يحصلوا على دورات في الدروس الخصوصية[٢]، وقد أعطت في بعض الأحيان رشى[٣] لكي يتم قبول أبنائها بعد ذلك في المدارس المفضلة والمتميزة، وإنّ هذا الأهتمام من جانب الأمهات دفع بعض الطلبة إلى التفاعل معه مما أدى إلى زيادة الإبداع العلمي لديهم، ولكن في الوقت نفسه قد يؤدي إلى تراجعه في بعض الأحيان، ومن ثمّ عدم تحقق ما أرادته أمهاتهم من تفوق ونجاح، مما قد يولد لديهم

---

(1) **Ronald S. Anderson, Education in Japan..., Pp. 125-126.**

(٢) **صالح حسن عبدالله عباس، المصدر السابق، ص٢٦٣؛**

Nancy E. Sato, Op.Cit., p.13.

(٣) **إنّ اعطاء الرشى تصرف خاطئ بالتأكيد، لكن الأمهات اليابانيات بسبب حبهن الشديد لابنائهن لا يمانعن في الاقدام على ذلك، لكي يُقبل ابنائهن في أفضل المدارس الثانوية، حتّى يُحققوا فيها نتائج عالية تصل بهم إلى الجامعات المرموقة في اليابان كجامعة طوكيو وجامعة اوسيدا على سبيل المثال.**

حالات من الاحباط والضغط النفسي قد تصل لدى البعض منهم إلى حد الإقدام على الانتحار، وقد انتقد الكثيرون من المربين التربويين هذه المنافسة الشديدة في امتحانات القبول لأولئك الشباب في أعمار (١٢-١٤) سنة، وحذروا من أنّ ذلك قد يؤدي إلى ظهور حالات من الحسد بيّن الطلبة، قد تُنهي حالات الصداقة التي هم في أمس الحاجة اليها في حياتهم، ورأى تربويون آخرون أنّ هذا الاهتمام والتفكير الزائد، فضلاً عن التركيز الشديد على الدراسة وامتحانات القبول قد ينعكس سلباً على بناء شخصية الطالب، التي هي بحاجة إلى مواصلة علاقاته الاجتماعية ومزاولة الرياضة والنشاطات والفنون الأُخر[١].

واضح جداً أنّ هناك مخاوف عند الطلبة وأولياء أمورهم من امتحانات القبول بسبب صعوبتها، وانتقادات متعددة من التربويين اليابانيين من نتائجها السلبية على الطلبة؛ لذا فالمطالبة بإصلاح هذا النظام الامتحاني القاسي بنظام آخر جديد أقل قسوة أصبحت ضرورة مُلحة في نظر هؤلاء المعترضين، لتفادي التداعيات المُضرة التي قد تطرأ على العملية التربويّة اليابانيّة في المستقبل.

إنّ الصف الدراسي في مرحلة المدارس المتوسطة له عادات متوائمة مع فلسفة الأمة اليابانيّة وتقاليدها، فالمعلم عند دخوله الصف يتجه إلى منصة مرتفعة تقع في الجزء الأمامي من الصف الدراسي، ويجلس الطلبة ذكوراً وأناثاً على حد سواء معاً على مكاتب خشبية منفصلة عن الكراسي المُعدة للجلوس، وعند قدوم المعلم إلى الفصل يقوم جميع الطلبة وهم بحالة إنحناءٍ احتراماً وإجلالاً وتقديراً لقدومه؛ إذ تُعطى درجة خاصّة للطلاب على مستوى أدائهم لتلك التحية، وتؤدى تحية الإنحناء مرة أخرى عند انتهاء ساعة المادة الدراسية، ويُشدد على هذه التقاليد المعلمون القدماء بشكل خاصّ، أمّا المعلمون الجدد، فإنّ لديهم شيء من التساهل في تطبيق تلك العادات[٢]، كما توجد في بداية اليوم الدراسي ونهايته فرصة من الوقت مقدارها (٢٠) دقيقة تُعلن فيها التعليمات الدراسية، وكذلك يقوم خلالها المعلمون المسؤولون عن شؤون

---

(1) Without the author, Op.Cit., p.8.

(٢) **يُنظر: صورة (٣) توضح حالة التبجيل والاحترام التي يُظهرُها الطلبة اليابانيون اثناء اداء التحية لمعلميهم في الصف قبل بداية أية حصة دراسية.**

ساحة المدرسة بدعوة الطلبة لتنظيف الفصول الدراسية والممرات مع عمال التنظيف، والذين أعدادهم قليلة في أغلب المدارس اليابانيّة[١].

إنَّ طريقة تدريس المعلمين في المحاضرة كانت تعتمد على بيان الملاحظات والنقاط المهمّة والتركيز عليها وكتابتها على السبورة، ويعتمد المعلمون في كثير من الأحيان على دليل المعلم أو على قدراتهم التدريسية الخاصّة، إلا أنّ المناقشات في داخل الصف تكون قليلة؛ لأنّ المعلمين يُركزون في تدريسهم على الكتاب المركزي الصادر من وزارة التعليم أكثر من تركيزهم على مناقشات الطلبة غير المركزة؛ إذ يُخصص وقت معين من الدرس لقراءة المادة من الكتاب المخصص بصوت عالٍ من الطلبة وبخاصّة في مادة اللغة الأنكليزية، ويكون هناك شرح مختصر للكلمات النحوية فقط، كما أنّ القراءة والتعليم الفردي غير ممكن بسبب أنّ في كل صف هناك ما يُقارب (٤٥) طالباً أو أكثر، وإنّ إدارات المدارس كانت تُركز على أنْ يكون مدرس المادة متخصصاً في مادة واحدة أو مادتين فقط لا أكثر[٢].

إنَّ المناهج الدراسية التي تُعطى في المدارس المتوسطة فيها بعض المواد الاختيارية، فبرنامج الحد الأدنى لكلّ طالب هو (٣٣-٣٤) حصةً دراسية في الأسبوع، وبمعدل ست حصص دراسية على مدى الأيام الدراسية الأسبوعية البالغة ستة أيام عدا يوم السبت فالدراسة فيه أربع حصص دراسية فقط، وإنّ زمن الحصة الدراسية الواحدة هو (٥٠) دقيقةً، وتُعطى في الصف الأوّل والثاني (٣٠) حصةً دراسية من مادة الدراسات الاجتماعية، وترك الخيار للطلبة في أربع مواد، منها اللغة الانكليزية التي خُصص لها من (٣-٤) حصص دراسية؛ إذ بإمكان الطالب أخذها بطريقة حصة دراسية واحدة في الأسبوع على مدى السنوات الثلاث الأوّلى والثانية والثالثة، وفي السنة الثالثة بمقدور الطالب أنْ يُقلل الساعات التي أخذها في مادة الموسيقى والفنون إلى حصة واحدة في الأسبوع لكلّ منهما، وبإمكانه تعويض ذلك بأخذ ثلاث حصص في اللغة الأنكليزية، ويجوز للطالب التخلي عن اللغات الأجنبية إذا اتخذ طريق الدراسة المهنيّة، وهذا يتوافق مع تعليمات المدارس المتوسطة، وذلك لإعطاء فرصة كافية للطلبة للاستفادة من المواضيع ذات الطابع المهنيّ، لأنّ فرص العمل ستكون أكثر حظاً لطلاب الدراسات

---

(1) Ronald S. Anderson, Education in Japan..., p.126-127.

(2) Tetsuya Kobayashi, Op.Cit., p.131; Without the author, Op.Cit., p.8.

المهنيّة، وفي السنة الثالثة هناك (٢٩) حصةً دراسيةً؛ إذ بإمكان الطالب الذي يسعى للوصول إلى الثانوية ومن ثمّ إلى الجامعات ترك أربع حصص دراسية من المواد الاختيارية والاستفادة منها في دروس إضافية لمادتي الرياضيات واللغة الأنكليزية[(١)].

إنّ المنهج الدراسي لمادة اللغة اليابانية البالغ الصعوبة، هو خليط من القراءة والخط والنحو، وتلقى هذه اللغة اهتماماً كبيراً من قبل القائمين على التعليم من أيّة مادة أخرى، وتُدرس اللغة اليابانية في المدارس المتوسطة بمقدار خمس حصص دراسية في الأسبوع وعلى مدى السنوات الثلاث، ففي عام ١٩٧٢ تمّ زيادة عدد الأحرف الصينية الواجب تعلّمها؛ إذ كان المفروض على تلميذ المدارس الأبتدائية قد تعلّم أكثر من (٩٩٦) حرفاً صينيّاً، وعليه أنْ يتعلّم في الصف السابع مع بداية المرحلة المتوسطة ما بيّن (٢٥٠-٣٠٠) حرف، ويتعلّم في الصف الثامن ما بيّن (٣٠٠-٤٠٠) حرف، وفي الصف التاسع (٣٠٠) حرف؛ إذ يُقدر أنّ تعلّم القراءة والكتابة كاملة يستلزم من الطالب أنْ يتعلّم ما مجموعه (١٨٥٠) حرفاً خلال مدة تسع سنوات من التعليم الإلزامي، وهذا الوقت يأخذ زهاء ربع وقت التعليم المخصص للطالب في المدرسة[(٢)].

أتتْ مادة الدراسات الاجتماعية بالدرجة الثانية في التركيز لدى القائمين على التعليم في اليابان بعد اللغة اليابانيّة، ويتم تدريسها من (٤-٥) حصص دراسية في الأسبوع، ففي الصف السابع يتم التركيز على دراسة مادة الجغرافية التي تخص اليابان وبلدان العالم الأُخر، وفي الصف الثامن تُدرس مادة التأريخ؛ إذ يتم التعرف على حضارة اليابان وتأريخ العالم الحديث، وفي الصف التاسع تُدرس مادة التربية المدنية وتعطي دروساً في الحياة الأُسريّة والحياة الاجتماعيّة والاقتصاديّة والسياسيّة في اليابان وبعض بلدان العالم، كما ليست هناك دورات ثابتة في تسلسل تلك المواد، فمن الممكن أخذ مادة التأريخ والجغرافية في نفس الوقت مع ترك مادة التربية المدنية إلى وقت آخر[(٣)]، وقد تمّ تنقيح هذه المناهج في بدايات عقد السبعينيّات وإضافة بعض المواد عليها كإعداد الطلبة إعداداً صحيحاً ليكونوا في المستقبل أفراداً صالحين في المجتمع،

---

(1) Yasuhiro Nemoto, Op.Cit., p.15; Rita Elaine Silver, And others, Op.Cit., p.83.

(2) John A. Brownell, Japan's Second Language, I.II. National Council of Teacher of English, (Champaign,1967), p.24.

(3) Setsuko, Buckley, Op.Cit., Pp. 18-19.

وأنْ يعرفوا مدى التزاماتهم ومسؤولياتهم وواجباتهم اتجاه الدولة اليابانيّة[١] ، وكانت تعليمات وزارة التعليم بخصوص الدراسات الاجتماعية قد ركزت على الآتي:

١- أنْ يعرف الطلبة تأريخ بلدهم، وما هي وجهة نظر العالم فيهم، وأنْ تسمو عند الطلبة المشاعر والأحاسيس الوطنية ليضمنوا سلامة العيش في الحاضر والمستقبل، وفي النتيجة أنْ تَغرس هذه المناهج في عقول وقلوب الطلبة حبهم واعتزازهم بإرثهم الثقافي الذي بناه أجدادهم القدماء.

٢- أنْ يفهم الطلبة الدور الثقافي الكبير للأمة اليابانيّة في العالم، وإنّ اليابان لا تضع موانع أمام مد جسور التبادل الثقافي والتعاون مع بلدان العالم الأُخر.

٣- إنَّ تلك الدراسات تهدف إلى منح الطلبة القدرة على الفهم الصحيح للحقائق التأريخية، على أن يكون ذلك بمساعدة علم الجغرافية كونه من العلوم المساعدة في دراسة التأريخ؛ إذ إنّ هاتين المادتين معاً تمنح معرفة التسلسل الزمني المنتظم للأحداث التأريخية من خلال الاطلاع على الخرائط وغيرها من المواد التي تُعطي الطلبة مهارات إضافية في دراساتهم[٢] .

لقد أُضيفت في عام ١٩٧٠ مواد تأريخية جديدة إلى مادة الصف الثامن؛ إذ تمّ التركيز لأوّل مرة في تلك المرحلة على الأساطير اليابانيّة، وكذلك تدريس عصر الإقطاع وعصر أُسرة توكوكاوا، وكانت هذه الإضافة عملاً بأراء المربين التربويين الذين أرادوا أنْ تكون هناك سلسلة متصلة من الأفكار في فهم التأريخ اليابانيّ، وأنّ لا يكون التركيز على عصر الأمبراطور ميجي فقط، كما أرادت وزارة التعليم من مناهج الدراسات الاجتماعيّة أنْ تُبيّن الوجه المشرق لليابان في العصر الحديث؛ وذلك بتركيزها على مجالات التقدم والتنمية، وبخاصّة في دروس التربية المدنية للصف التاسع، وبيان الإنجازات الإيجابية التي حصل عليها المجتمع اليابانيّ بعد الحرب، وكانت تعليمات الوزارة قد أوصت المعلمين عند تدريسهم المواد التي تتعلق بالأحداث المعاصرة[٣] ، أنْ

(1) Norio Ikeno, Op.Cit., p.95; Yuri Ishii, Op.Cit., p.100.

(2) Ministry of Education, Junior Hight School, Course of Study,(Tokyo,1969), Pp.28-29.

(3) Ministry of Education, Junior Hight School...,Op.Cit., p.41.

يتجنبوا الخوض في الأمور السياسيّة عند التدريس أو تلقين الطلبة أيّة ايدولوجية فكريّة، وأنْ يلتزموا بروح المادة الثامنة من القانون الأساسي للتعليم التي تمنع ذلك[١].

الجدول رقم (١٩) يُبيّن المواد الدراسية وعدد ساعاتها في المدارس المتوسطة لعام ١٩٧٣[٢].

المادة	صف سابع	صف ثامن	صف تاسع
المجموع الكلي	٣٤	٣٤	٣٣
مواد مطلوبة	٣٠	٣٠	٣٠
لغة يابانية	٥	٥	٥
اجتماعيات	٤	٤	٥
رياضيات	٤	٤	٤
علوم	٤	٤	٤
موسيقى	٢	٢	١
فنون جميلة	٢	٢	١
صحة وتربية بدنية	٣,٥	٣,٥	٣,٥
فنون وتدبيرمنزلي	٣	٣	٣
الأخلاق	١	١	١
انشطة لاصفية	١,٥	١,٥	١,٥
مواد اختيارية	٤	٤	٤
لغات أجنبية	٣	٣	٣
زراعة	١	١	٢
حرف وصناعات	١	١	٢
مصائد اسماك	١	١	٢
عمل	١	١	٢
تدبير منزلي	١	١	٢
رياضيات	–	–	٢
موسيقى	١	–	١

(١) مما تضمنته المادة الثامنة من قانون التعليم الأساسي رقم (٢٥) في سنة ١٩٤٧، أنّه يجب على المدارس الامتناع عن التثقيف السياسي أو غيره من الأنشطة السياسية لأي حزب من الاحزاب. يُنظر:

Edward R. Beachamp, James M. Vardaman, Op.Cit.,p.111.

(2) Ministry of Education, Junior High School...,p.1.

فنون جميلة	١	١	١

يوضح الجدول المواد الدراسية في المدارس المتوسطة، والساعات المعتمدة المخصصة لها، ويظهر الاهتمام الواضح بتدريس مواد اللغة اليابانيّة، والدراسات الاجتماعية، والعلوم، والرياضيات من خلال عدد الحصص الدراسية المخصصة لكلّ مادة، ولكن يبقى تدريس اللغة الأنكليزية من ضمن المواد الاختيارية في هذه المرحلة الدراسية، إذ سُمح للطالب أن يأخذ مواداً اختيارية في كلّ عام وحسب كفائته العلميّة، فإذا اختار لغة أجنبية مثل اللغة الأنكليزية أو الفرنسية أو الالمانية فعليه أنْ يبدء بها من السنة الأوّلى، وإذا رفض اللغات الأجنبية فتُعرض عليه الدروس ذات الطابع المهنيّ، وأمّا الطلبة الذين يطمحون في الوصول إلى الثانويات ومن ثمّ الدخول إلى الجامعات يختارون مادة اللغة الأنكليزية التي تساعدهم في اكمال دراستهم الثانوية، ومن ثمّ في اجتياز امتحانات القبول في الجامعات فيما بعد.

كان هناك اهتمام كبير من قبل وزارة التعليم بتدريس مادة الرياضيات في هذه المرحلة، وذلك من أجل فهم القواعد الأساسية المتعلقة بالأشكال الهندسية والكميات والأعداد وغيرها، ولتطوير قدرات الطلبة الرياضية والمعرفيّة(١)، وكانت دراسة تلك المادة في السنتين الأولى والثانية هي أربع حصص دراسية في الأسبوع، أمّا في السنة الثالثة فينقسم تدريس الرياضيات إلى مسارين، المسار الذي يوصل الطلبة إلى الجامعات؛ إذ تُدرس مادة الرياضيات فيه بمقدار خمس حصص دراسية في الأسبوع، والمسار الآخر للطلبة الذين قد أتموا دراستهم دون الذهاب إلى الجامعات، فتُدرس المادة فيه بمقدار ثلاث حصص في الأسبوع، وقد كشفت دراسة صدرت عن منظمة اليونسكو أنّ مشروع الأبحاث الدولي لتقيم التعليم قد أثبت أن الطلبة اليابانيين البالغة أعمارهم (١٣) سنة هم في المرتبة الأعلى في مادة الرياضيات من بيّن (١٢) بلداً متقدماً في العالم، بما في ذلك تفوقهم على طلبة الولايات المتحدة الأميركية واستراليا ودول أوربية عدة، وسجل الشباب اليابانيّ نسبة ٧٦٪ في النصف العلوي لجدول الطلبة المصنفين بمستواهم العلمي في الرياضيات على مستوى العالم، وفي بداية عقد السبعينيّات ولأهمية التعليم الاحصائي في عصر النمو الاقتصادي الذي استمر قرابة

---

(1) Institute for Education Reform, Op.Cit., Pp.8-9.

الثلاثين عاماً، تمّ دمج هذا التعليم في مادة الرياضيات وصولاً للمرحلة الثانوية؛ وذلك لتعليم الطلبة على مقاييس الجودة الشاملة(١).

إنَّ هذا التفوق في مادة الرياضيات يعود إلى أن اليابانيين قد أدخلوا المعايير التعليميّة العالية لتلك المادة في المرحلة الأبتدائية، فضلاً عن ذلك الضغط الأُسريّ والاجتماعيّ الذي قد مُرِسَ ضد الطلبة من أجل نجاحهم وتفوقهم في امتحانات القبول؛ إذ تُعد الرياضيات في اليابان من أهم المواد في تلك الامتحانات، وإنّ تدريسها في المرحلة المتوسطة يبدأ مبكراً وأكثر سرعة من باقي الدول الأُخر؛ إذ تُدرس الهندسة الرياضية في الصف السابع والثامن ويستمر تدريسها إلى الصف التاسع وليس الصف العاشر كما هو معمول به في الولايات المتحدة، فضلاً عن تدريس مادة المثلثات في الصف التاسع علماً أنّ تلك المادة لا تُدرس في الولايات المتحدة إلا في الصف الحادي عشر(٢).

كانت المادة الدراسية المهمة الأخرى التي تُدرس في مرحلة المدارس المتوسطة هي مادة العلوم؛ إذ لم تكن هذه المادة تلقى إهتماماً كافياً خلال مدة الأحتلال الأميركي، لكن بسبب التفوق العلمي الذي بدأ يظهر في العالم، وضرورة مواكبة التقدم السريع في مجال العلوم والتكنولوجيا، طوّرت وزارة التعليم اليابانية المنهج الدراسي لمادة العلوم، فأضافت مواد علمية أُخر، وأكدت على أنْ يكون تدريس أكثر المحاضرات في المختبرات العلمية لتشجيع الطلبة على الإستكشاف وتطوير أساليب تعليل الظواهر العلميّة، وفي منهج العلوم دراسات عدة، منها: الكمياء، والفيزياء، وعلم الأحياء، وعلم الأرض، وفي عام ١٩٦٧ قدمت وزارة التعليم دعماً مالياً للمدارس المتوسطة بقيمة (٥٠٠٠) دولار لتوفير المعدات والأجهزة العلميّة المتعلقة بمادة تدريس العلوم، وبخاصّة تلك المرتبطة بالمراقبة وإجراء التجارب، وكان يُعطى للطلبة في الصف السابع إلى الصف التاسع أربع حصص دراسية في الأسبوع من تلك المادة، ولم تكتفي الوزارة بهذه الإجراءات، بل إنّها

---

(1) **Yasuo Saito, Distinctive Features of the Japanese Education System, p.5; International Statistical Institute, Recent Trends in Statistics Education in Japan, International Statistical Institute, (Tokyo,2001), Pp.1-2.**

(2) **H. F. Fehr,"The Mathematics Program in Japan Secondary School", The Mathematics Teacher Journal, Vol.29,(October,1966),Pp.578-579; Institute for Education Reform, Op.Cit., p.9.**

أضافت مع بداية عقد السبعينيّات مواد علميّة أُخر من أجل مواكبة التقدم العلميّ والتكنولوجيّ الحاصل في العالم، ولكنها في الوقت نفسه راعت أنْ تكون التغييرات والاضافات منظمة ومرنة، وأن تؤخذ بنظر الأعتبار الفروقات العلميّة بيّن الطلبة[١].

لقد أثبتت التجارب نجاح تدريس مادة العلوم في المدارس المتوسطة؛ إذ كان معظم الطلاب اليابانيين قادرين على قراءة الخرائط الطبوغرافية، وعلى الرغم من التطوّر النسبي الحاصل في تدريس مادة الرياضيات والعلوم، لكن كانت هناك مشكلة قد واجهت وزارة التعليم في مجال تدريس هاتين المادتين، ألا وهي النقص الحاد والكبير في أعداد معلمي الرياضيات والعلوم في المدارس المتوسطة، فالمدارس الموجودة في المناطق النائية كانت إداراتها قد كلفت معلمين غير ذي اختصاص وغير مدربين لتدريس تلك المادتين؛ لذا رأت الوزارة أنّ علاج هذه المشكلة يكمن في إقامة دورات تدريبية للمعلمين أثناء الخدمة، ففتحت أماكن تدريب في (٣٠) جامعةً وطنيةً، ولكن تلك الدورات فشلت ولم تحقق أيّ نجاح يُذكر؛ بسبب ضعف التعاون بيّن موظفي المراكز والجامعات الوطنية، فقامت الوزارة بخطوة أخرى وبالتعاون مع مجالس التعليم في المحافظات بوضع خطة متكاملة لفتح دورات تدريب للمعلمين أثناء الخدمة وعلى شكل دورات متواصلة أعطت بعد مدة من الزمن نتائج جيدة[٢].

اتخذت وزارة التعليم ما بيّن عام ١٩٦٨-١٩٧٢ إجراءات مشددة في تطبيق نظام تحديث العلوم، على أنْ يكون هناك ترابط وثيق خلال التدريس بيّن النظريّة والتجربة، ولمواكبة التطوّر الحاصل في العلوم، أخذت الوزارة برأي عالم الأحياء الأميركي الدكتور بنتلي كلاس (Dr. Bently Glass) الذي أكد على أنّ المعلومات العلميّة لدى المعلمين لا قيمة لها بعد (٥-٨) سنوات؛ إذا لم يتم تحديثها؛ ولذلك رأى أنّ على الوزارة فتح مراكز لتعليم العلوم من أجل رفع المستوى العلميّ للمعلم اليابانيّ، فقامت الوزارة بفتح مراكز علمية في جميع المحافظات اليابانيّة الست والأربعين، مهمتها إقامة دورات تدريب للمعلمين باستمرار أثناء الخدمة، وفيها أماكن لإجراء البحوث العلميّة، وهي

(1) Yuri Ishii, Op.Cit., p.107; Ronald S. Anderson, Education in Japan..., p.131.

(2) Setsuko Mitsuhashi, "Conceptions and Images The Physical World, A Comparison of Japan and American Pupils", Comparative Education Review, Vol.6,October,1962,p.143; Yasuo Saito, Distinctive Features of the Japanese Education System, p.5.

مهيئة أيضاً لتدريب معلمي مدارس القطاع الخاصّ، فضلاً عن معلمي المدارس الأبتدائية الحكوميّة، وإنّ الدراسة والتدريب فيها مجاناً، وقد تمّ تأسيس المراكز الأولى في عقد الستينيّات، وكان قادة التعليم في اليابان يراقبون عمل تلك المراكز بأنفسهم ويؤكدون على ضرورة تحسين مستوى المعلومات التي تُقدمها، وكانت مراكز تعليم العلوم قد دربت في عام ١٩٦٨ وفي سنة واحدة ما يقارب (١٦٣٠٠٠) معلم، ودرب مركز تويامو Toyamu لوحده (٧١٢) معلم[١].

لقد زاد إهتمام وزارة التعليم بتلك المراكز العلميّة، وتمّ تزويدها بالمعدات والأجهزة المتطوّرة حتّى وصلت إلى المراكز الموجودة في المناطق النائية، كما زودت بالمجاهر الالكترونية وتلسكوبات بقياس (١٥) سنتمتراً وأجهزة الأشعة السينية، ودُرب المعلمون بدقة على تلك الأجهزة، وسُمح لهم في جلب طلابهم إلى المراكز وبخاصّة في العطلة الصيفية، وكان يوجد في تلك المراكز موظفين دائمين تتراوح أعدادهم بيّن (١٠-٤٠) شخصاً، مُختصين في علوم الفيزياء والكيمياء والأحياء وعلم الأرض، وفي كلّ مدرسة كانت تقوم لجنة الإعداد والتدريب برفع قائمة بـ(٢٥) معلماً بارزاً لكي ينظموا إلى إحدى دورات المركز، الذي كانت الدراسة فيه طوال اليوم ولخمسة أيام في الأسبوع ولمدة ستة أشهر في السنة، فضلاً عن دورة أخرى قصيرة للمعلمين البارزين في اختصاصاتهم أمدها ثلاثة أيام في الأسبوع[٢].

قامت وزارة التعليم بدعم المعلمين أصحاب القدرات العلميّة، وذلك بنشر بحوثهم في المجلات المحلية، وأعدت الوزارة خطة متكاملة لإعادة تدريب المعلمين بعد كلّ (٣-٥) سنوات لتحديث وزيادة معلوماتهم العلميّة، لكن تلك الخطة لاقت بعض الصعوبات في تنفيذها بدقة، لذا أمتدت مدة تنفيذها بعد ذلك إلى زمن استغرق عشر سنوات، وكان دعم وزارة التعليم لتلك المراكز العلمية كبيراً؛ إذ صُرف ما يُقارب ثلث الميزانية عليها، وذلك بسبب النجاح الذي حققته، والذي شجع الوزارة إلى فتح مراكز علمية مماثلة في تعليم الرياضيات والدراسات الاجتماعية واللغة اليابانية وغيرها من التخصصات، مما

---

(1) Bentley Glass, " Education in Our Changing Times", in the Spaulding Distinguished Lectures, N. H., The University of New Hampshire Press, (Durham,1968), Pp.44-45.

(2) Bentley Glass," The Science Education Centers", Sciences Journal, Vol. 154, Oct. 14, 1966, p.47.

دفع الحكومة إلى تقديم دعم مالي بقيمة (٣٠) مليون ين ياباني عَادلَ أكثر من مائة ألف دولار أميركي لكلّ مركز لكي يتوسع في اختصاصاته العلميّة وليصبح بعد ذلك مركزاً للتعليم الشامل[١].

كانت تلك المراكز قد غطت كلّ الاختصاصات العلميّة، ولم يكن هناك مبرر لعدم وجود تعاون وتنسيق بيّن موظفي تلك المراكز وبيّن الجامعات الوطنية الموجودة في مراكز المدن اليابانيّة؛ إذ إنّ عدم التعاون كان يعود إلى البيروقراطية التي كانت موجودة في تصرفات عدد من أساتذة الجامعات، الذين رفضوا التعامل مع الموظفين المختصين في مراكز العلوم والذين كان قسم منهم بدرجة علماء لأسباب تتعلق بالتنافس المبني على أغراض شخصية، في حين وجد عدد من المختصين في مجال التعليم أنّه كانت هناك مشكلة تمثلت في أنّ المناهج الدراسية العلميّة المشمولة في امتحانات القبول في الجامعات أصعب من تلك المناهج العلميّة التي تدرب عليها المعلمون في مراكز تعليم العلوم[٢]، مع كلّ ذلك، فإنّ تلك المراكز قد أثبت نجاحها من خلال قدرتها على رفع المستوى العلميّ للمعلم ومن ثمَّ الطالب اليابانيّ[٣].

كانت الدروس المهنيّة أحد أشكال تعليم المدارس المتوسطة في اليابان، لكنها لم تحظى بالاهتمام والرعاية نفسها التي حصل عليها التعليم العام من وزارة التعليم، علماً أنّ قادة الصناعة في اليابان قد حذروا الحكومة من مغبة ذلك الاهمال، وأكدوا على ضرورة اعطاءها الرعاية الكافية للتعليم المهني، لكي تكسب الصناعة اليابانيّة خبراء فنيين وعمال مهرة، مع ذلك، كانت استجابة الوزارة لتلك المطالب قد جاءت عن طريق الاهتمام بمادة الرياضيات والعلوم والحرف اليدوية؛ إذ أُعطيَّ الطلبة في المدارس المتوسطة ثلاث حصص دراسية أسبوعياً في دورات عَرفتْ الطلبة مهارات الحياة اليومية، فكان الفتيان يتعلّمون دروساً في التجارة والمعادن والآلات الكهربائية، وكانت الفتيات يتعلّمنَ الطبخ والتدبير المنزلي واستخدام الأدوات المنزلية والخياطة وتربية

---

(1) Bently Galass, "Education in our Changing Times",p.222.

(2) Bently Galass," The Scince Education Centers",p.227.

(3) Ibid., p.228.

الأطفال كما هو معتاد عليه منذ مئات السنين، مع ذلك، كان أغلب الطلبة قد اتخذوا المسار الأكاديميّ العام إنْ كانوا قد رغبوا في الذهاب إلى الثانويات أم لا[١].

لقد وضعت وزارة التعليم برنامجاً أهتم بمادة اللغة الأنكليزية؛ إذ بدأ هذا البرنامج عمله من الصف السابع؛ فقد أُعطيت مواضيع في تلك المادة بمقدار ثلاث حصص دراسية أسبوعياً في الصف السابع والثامن، وأُعطيت من (٣-٥) حصص أسبوعياً في الصف التاسع، وإنّ أهداف الوزارة في هذا البرنامج كانت هي القراءة والكتابة والتحدث باللغة الأنكليزية وفهم ثقافة الناطقين بها، وعلى الرغم من هذا الاهتمام، إلا أنّ الوزارة وجهت بأنْ تكون دراسة اللغة الأنكليزية في تلك المرحلة الدراسية بشكل اختياري، وبما أنّ تلك اللغة مطلوبة كمادة في امتحانات القبول في المدارس الثانوية والجامعات؛ فقد كان أكثر من ٩٥٪ من الطلبة يتعلّمون تلك المادة على مدار الثلاث سنوات التي يقضونها في المدارس المتوسطة، وتُعد اللغة الأنكليزية اللغة الثانية في اليابان، ومع كلّ الامكانات التي وفرتها وزارة التعليم لتعلّم تلك اللغة إلا أنّ تعلّمها لم يحقق نجاحاً، والسبب في ذلك يعود كون اللغة الأنكليزية تُعد لغة صعبة للشخص الذي لغته الأم اللغة اليابانيّة، وذلك للفارق الكبير في البنية اللغوية وأنظمة الصوت بيّن اللغتين، وبخاصّة عندما كانت تُستخدم أساليب تعلّم غير ناجحة، ركزت فقط على القراءة والترجمة والمقارنة، وتجاهلت الأساليب الحديثة التي كانت تُركز على المحادثة والاستماع[٢].

لقد تحسنت أساليب تدريس اللغة الانكليزية في السنوات الأخيرة من عقد الستينيّات في المناطق الحضرية فقط، لكنها بقت تقليدية في المناطق الأُخر، فالأسلوب الكلاسيكي القديم كان سائداً هناك، والذي كانت طريقة تدريسه على النحوّ التالي:

١- كان المعلم يقرأ النص كلمة بعد كلمة، وبقراءة غير واضحة وتوقف غير مناسب.

---

(1) Andrew Gordon, A Modern History of Japan from Tokugawa Times to the Present, Oxford University Press,(New York,2003), Pp.260-261; Takemasa Ando, Japan's New Left Movement: Legacies for Civil Society,(NewYork,2014), Pp. 8-9.

(2) William C. Bryant, English Language Teaching in Japan Schools, Publication of The Modern Language Association of America,(USA,1956), Pp.. 35-36; Rita Elaine Silver, And others, Op.Cit.,p.83.

٢- كان الطلبة يُكرروا قراءة النص من داخلهم أو بشكل فردي، مع تقليد المعلم في كلّ أخطائه.

٣- كان يُطلب من الطلبة ترجمة النص، ثمّ بعدها يشرح المعلم العبارات الصعبة، ويُفصل القواعد النحوية خلال ما يُقارب الساعة، ولا يتحدث باللغة الأنكليزية إلا قليلاً جداً، ويدعو الطلبة إلى استخدام القاموس من أجل زيادة معلوماتهم.

إنّ هذا الأسلوب الدراسي لا يعطي للطالب القدرة على الفهم من خلال النطق باللغة الأنكليزية ولا قدرة التحدث بتلك اللغة أو كتابتها بطريقة مقبولة، ولكنه يُعرف بالقواعد اللغوية جيداً؛ لذا فإنّ الطالب يقضي ثلاث سنوات في دراسة اللغة الأنكليزية والنتيجة أنّه لا يستطيع التحدث بها، وإنّ معظم المدارس المتوسطة والتي بلغ عددها حوالي (٣٦٣٢٦) مدرسة تُعلّم اللغة الأنكليزية بهذه الطريقة التقليدية؛ ولذا فإنّ القليل مَنْ يتكلمها، ومَنْ تكلمها، فإنّ في لغته الكثير من الأخطاء الشائعة التي بقتْ مستمرة جيلاً بعد جيل (١).

إنَّ تفاقم مشكلة صعوبة تعلّم اللغة الأنكليزية تكمن أيضاً في أنَّ أعداد من معلمي المدارس المتوسطة هم ليسوا أصحاب اختصاص في تلك اللغة، ومعلوماتهم قد حصلوا عليها من دراستهم في الثانويات أو الكلّيات التي تخرجوا منها، وإنّ الغالبية العظمى من معلمي مادة اللغة الأنكليزية كانوا لا يملكون الكفاءة الكافية لتدريس تلك المادة مع وجود قلّة من المدرسين الأكفاء ؛ لذا قامت وزارة التعليم بإعداد دورات تدريبية خاصّة بهم، ، وإنّ تقاريرها في تقييم معلمي تدريس تلك المادة كشفت عن أنّها غير راضية عن أداء أولئك المعلمين، وتسعى باستمرار إلى إعادة النظر في وسائل وطرائق التدريس وتكثيف الدورت التدريبية أثناء الخدمة، وإنّها جلبت عدداً من المستشارين الأميركيين للمساعدة في تطوير تدريسها، فقد وصف أحد أولئك المستشارين زملائه اليابانيين الذين أشرف على تدريبهم بأنّهم كانوا حريصين على التدريب والتعلّم، غير أنهم كانوا صغاراً في السن نسبياً (٢٥-٣٠ سنة) (٢)، وليست لديهم سوى خبرة سنتين في تدريس مادة اللغة الأنكليزية، إلا إنهم كانوا قادرين على إتقان قواعد اللغة بدرجة ممتازة،

---

(1) **Without the author, Education First, Third Edition, EF English Proficiency Index Trends, (N.P.,2013), p.16; Ronald S. Anderson, Education in Japan..., p.140.**

(٢) **ان هذه الاعمار تُعد صغيرة في نظر المستشارين كونها لم تمارس مهنة التدريس لمدة معتد بها، وإن الممارسة كلما زادت، زادات معها قدرات وامكانات المعلمين العلمية.**

ولكنهم أخفقوا بالتحدث بها، لأنّ هذه اللغة لا تُتقن عن طريق القواعد، بل عن طريق المحادثة(١).

إنَّ من الأمور التي كانت تُعد جزءً من البرنامج التعليميّ في المدارس الأبتدائية والمدارس المتوسطة هي الرحلات المدرسية، والتي عادة ما تكون في فصل الربيع وفي سنة التخرج؛ إذ تشمل تلك الرحلات طلاب الصف السادس من المرحلة الأبتدائية وطلاب الصف التاسع من المرحلة المتوسطة، وكذلك طلاب الصف الحادي عشر في المرحلة الثانوية، أيّ قبل السنة الأخيرة التي تكون فيها امتحانات القبول، ويتضمن جدول سفر تلك الرحلات الطلابيّة زيارات إلى المواقع الأثرية في طوكيو، وكيوتو، ونارا، ونيكو، وكاماكورا، وإلى المناطق الجميلة، وكانت تلك الرحلات تستمر لمدة خمسة أيام ويتحمل الطلبة تكاليفها المادية، حيث ينطلق أسطول الحافلات وهو يحمل ملايين من التلاميذ والطلبة في رحلات سنوية إلى تلك المناطق(٢)، وكان قد وضع مؤخراً قطار مخصص لهذا الغرض، وقد تحدثت الصحف اليابانيّة باهتمام كبير عن تلك الرحلات المدرسية وما جرى فيها من أحداث، وبخاصّة مآسي الحوادث المرورية، ففي محافظة ياماناتشي Yamanashi حدث فيها اصطدام لأحدى الحافلات أدى إلى مقتل العديد من الطلبة والمعلمين، وكانت تلك الرحلات قد كلفت الطالب الواحد بالمتوسط (١٧,٥) دولاراً، وهناك رحلات تصل كلفتها إلى (٣٥) دولاراً، وهذا المبلغ لا يوفر إلا الحد الأدنى من حاجات الأقامة والطعام؛ لذا فإنّ العديد من الطلبة كانت تنفذ أموالهم ويضطرون إلى السكن في أماكن غير لائقة وإلى السير على الأقدام مسافات طويلة، ويضطر البعض منهم إلى العودة لدياره بسبب نفاذ أمواله، لكن أهمية تلك الرحلات الطلابية تكمن في أمور ذات قيّمة تعليميّة، فضلاً عن زيادة المعلومات الثقافية لدى الطلبة، وكان يلتحق في هذه الرحلات الطلبة ذو الدخل المحدود والذين يرغبون في

---

(1) Patricia O'connor, W. F. Twaddell, " Intensive Training for an Oral Approach in Language Teaching", The Modern Language Journal,Vol.44,February,1960; Sumako Kimizuka, Teaching English to Japanese, Anchor Enterprises,Los Angeles,1968,p.25; Without the author, Education First, p.17.

(٢) تصل أعداد الطلبة في هذه الرحلات الى الملايين، كونها رحلات سفر جماعية تميزت بها اليابان، ويشترك بها اغلب الطلبة من مرحلة الأبتدائية وحتى السنة ما قبل الاخيرة في المرحلة الثانوية، وهم بذلك بحاجة إلى أعداد ضخمة جداً من الحافلات التي تؤمن ذهابهم وايابهم.

الذهاب إلى العمل بعد تخرجهم، لأنّ تلك الرحلات ستكون الفرصة الأخيرة لرؤية معالم بلدهم وخوض تجربة العيش المشترك وتقاسم المسؤوليات مع زملائهم، والتي بدورها ستترك ذكريات جميلة في ذاكرتهم، وقد ساعدت مجالس التعليم في المحافظات في دعم تلك الرحلات الطلابية مالياً وبخاصّة شريحة الطلبة الفقراء الذين حصلوا كذلك على دعم عدد من المنظمات الإنسانيّة[١].

خامساً: تطوير مناهج مرحلتي الدراسة الأبتدائية والمتوسطة

بعد نهاية الأحتلال الأميركي لليابان عام ١٩٥٢ ظهرت فكرة إعادة النظر في المناهج الدراسية كافة التي أُعدت خلال تلك المدة ومراجعتها بدقة من أجل تطويرها، وقد تمّ الانتهاء من ذلك الإجراء في عام ١٩٥٨؛ إذ انطلقت بعد تلك السنة دورات دراسية جديدة على ضوء المراجعة التي تمت لتلك المناهج، وكان التركيز الأكبر خلال تلك المراجعة على مادة الدراسات الاجتماعية، ومادة الأخلاق المثيرة للجدل داخل المجتمع الياباني، وكذلك مادة التربية المدنية، فضلاً عن مادة التأريخ والجغرافية؛ إذ كانت تلك الدراسات جوهر المناهج الدراسية الجديدة التي ظهرت بعد الحرب من أجل تثقيف الطلبة النهج الديمقراطي الجديد الذي طُبق في اليابان خلال تلك المدة، وكانت لدى وزارة التعليم نية في تعديل مادة الأخلاق منذ عام ١٩٥١، فطُبع كراس خاصّ لتلك المادة لكنها قامت بتنقيحه بعد ذلك وإعداده ليكون منهجاً دراسياً في عام ١٩٥٥[٢].

أثنى مجلس المناهج على الإجراءات التي قامت بها وزارة التعليم بتحسين وتطوير المناهج الدراسية، وإعادة تقيّمها من جديد، وفي تشرين الأوّل عام ١٩٥٨ تمّ الإعلان عن الانتهاء من إعداد مناهج المدارس الأبتدائية والمتوسطة، وطُبقا على التوالي من بداية العام الدراسي في نيسان عام ١٩٦١، وكانت المناهج الدراسية قد قُسمت سابقاً إلى فئتين: المواد الدراسية، والأنشطة اللاصفية، ولكن بعد عام ١٩٥٨ تمّ إعادة النظر في ذلك وقُسمت إلى أربع فئات: المواد الدراسية، التربية الأخلاقية، الأنشطة اللاصفية، الأنشطة المدرسية وغيرها، وتمّ التركيز على التربية الأخلاقية وتطوير مادة التأريخ والجغرافية المقدمة في منهج الدراسات الاجتماعية، وعلى كسب المهارات الدراسية

(1) **Ronald S. Anderson, Education in Japan..., p.142.**

(2) **W. G. Beasly, Op.Cit., p.230; Yuri Ishii, Op.Cit., p.99; Setsuko, Buckley, Op.Cit., Pp 16-19.**

العالية والأساسية، وبخاصّة في مادة اللغة اليابانيّة والرياضيات والعلوم الأُخر لرفع مستوى التعليم العلميّ والتكنولوجي والذي كان عليه أنْ يُجاري مستوى التقدم الذي حدث في العالم آنذاك[١].

كان عقد الستينيّات من القرن العشرين فترة نمو اقتصادي في اليابان، وإنّ هذا النمو الحاصل كان يحتاج إلى تفاعل تام من قبل القائمين على التعليم مع التغيّرات العلميّة والتكنولوجيّة التي كانت قد حصلت، من أجل مواكبة ما يحدث في العالم إذا وجد من الضروري أنْ تكون هناك مراجعة أُخرى للمناهج الدراسية؛ لذا تمّ الإعلان عن دورات دراسية جديدة للمدارس الأبتدائية في عام ١٩٦٨، وكانت الأهداف الأساسية لتلك المراجعة ذات شقين رئيسين، الشق الأول: إعداد المناهج الدراسية بطريقة تعكس البيئة الاجتماعية المتغيرة والمعقدة في اليابان، وإعادة تصميم وإعداد المناهج بطريقة موحدة ومتماسكة لتمكين الطلبة من إكتساب المعارف الأساسيّة، وإتقان المهارات العلمية والتقنية وتعزيز الصحة واللياقة البدنية واحتضان حالة الإبداع، أمّا الشق الثاني: فكان تغيير مواعيد الأزمنة وزيادة ساعات الدراسة للعام الدراسي، وحسب الظروف السائدة في كلّ منطقة ومدرسة؛ ولذا تمّ إعادة تصنيف المناهج الدراسية مرة أخرى، وهذه المرة إلى ثلاث فئات، المواد الدراسية، التربية الأخلاقية، الأنشطة الخاصّة[٢].

كانت المتغيرات المهمّة التي أوجدتها ظروف النمو الاقتصادي في تلك المدة، قد جعلت وزارة التعليم تُقدم كلّ ما لديها من دعم للعملية التربويّة، وبخاصّة تلك التطوّرات العلميّة الجديدة التي ظهرت في مجال طرائق التدريس وأجهزة التعلّم، فأنشأت مركزاً خاصّاً للأبحاث في داخل الوزارة مهمته تشجيع الإبتكار لدى الطلبة[٣]، ولأجل الحصول على البيانات اللازمة في إصلاح المناهج الدراسية وطرائق التدريس

---

(1) Ministry of Education, Japan's Modern Educational System..., Op. Cit., p. 178.

(2) Ibid., Op. Cit., p. 179.

(3) Stephan J. Franciosi, Educator Perceptions of Digital Game-Based Learning in the Instruction of Foreign Languages in Japanese Higher Education, A dissertation submitted in partial satisfaction of the requirements for the degree of Doctor of Education in Learning Technologies, Pepperdine University, Graduate School of Education and Psychology, 2014, p.48.

وتحسين ظروف المدارس، قامت الوزارة في بداية عام ١٩٥٦ بعملية مسح ميداني شامل لتلاميذ السنة الأخيرة في المدارس الأبتدائية والمدارس المتوسطة، وأخذ عينات خاصّة للتعرف على المستوى العلميّ لأولئك التلاميذ والطلبة، كما تمّ إجراء مسح ميداني آخر للمدة من عام ١٩٦١ وحتّى عام ١٩٦٥ خلال سنوات الازدهار الاقتصادي، وبدرجة أكبر من الأهمية على مدرسي الطلبة في السنتين الأخيرتين من الدراسة المتوسطة، لمعرفة قدراتهم التدريسية خلال سنوات التعليم الإلزامي[(١)].

سادساً: التعليم الثانوي

إنَّ المدارس الثانوية في اليابان لا تُعد من ضمن نظام التعليم الإلزامي، وكانت نسبة الإقبال عليها قد وصلت في عام ١٩٥٠ إلى ٤٣٪، وبلغت في عام ١٩٦٠ النسبة ٥٥٪[(٢)]، ووصلت إلى ٦٠,٢٪ في عام ١٩٦٣[(٣)]، وإلى ٨٢٪ في عام ١٩٧٠[(٤)]، ثم وصلت إلى ٩٠٪ عام ١٩٧٢، واستوعبت تلك المدارس حوالي (٤١٥٤٦٤٧) طالب جاءوا من المدارس المتوسطة من الذين تجاوزت أعمارهم (١٥) سنة في العام الدراسي ١٩٧٢-١٩٧٣[(٥)]، وكانت نسبة إقبال الطلبة على مدارس المناطق الحضرية هي أعلى من إقبالهم على المدارس الريفية، ويعود سبب ذلك إلى أنّ شباب المناطق الريفية كانت لديهم رغبة في دخول المدارس الحضرية ذات المستوى العالي في التدريس، وقد قدمت المدارس الثانوية الشاملة نوعين من الدراسة، أحداهما دراسة أكاديمية وأخرى متخصصة (مهنيّة)، وبسبب تفاوت القدرات بيّن الطلبة والفارق بيّن الدراستين طُرح منهج المواد الاختيارية، ليس للطلبة الذين يرغبون بدورات مكثفة في الرياضيات والعلوم فقط، بل حتّى أولئك

---

(1) Yasuo Saito, Distinctive Features of the Japanese Education System, p.5; Ministry of Education, Japan's Modern Educational System..., Op.Cit., p.180.

(2) Ministry of Education, Education Standards in Japan 1971, Pp.11-12.

(3) Ministry of Education, Education Standards in Japan 1965, p.5.

(4) Ministry of Education, Education Standards in Japan 1971, p.12.

(5) Ministry Education, Handbook of Education Statistics, Pp.20-31.

الذين يرغبون بدورات مخففة في مواد الرياضيات العامّة والعلوم الأساسية واللغة الأنكليزية وليست لديهم رغبة للوصول إلى الدراسة الجامعية(١) .

كانت الدراسة في المدارس الثانوية غير مجانية، عكس ما هو في المدارس الأبتدائية أو المدارس المتوسطة، وإنَّ مجالس المحافظات والبلديات والهيئات الخاصّة هي التي أنشأتها، وتتحمل مجالس المحافظات جزء من تكلفة التعليم في تلك المدارس لكي تُخفف الأعباء المالية عن أولياء أمور الطلبة، والذين كانوا يدفعون ما قيمته (٩٦٠٠) إلى (١٢٠٠٠) ين يابانيّ أيّ ما يُعادل في ذلك الوقت نحو (٣٠-٤٠) دولاراً أميركياً من تكاليف التعليم السنوي، وليس منها تكاليف الألبسة والمسكن والمأكل والإضافات الأُخر التي تصل بمجموعها إلى (١٦٠) دولاراً سنوياً(٢) ، أمّا المدارس الخاصّة التي تمثل ربع المدارس في اليابان، فان تكلفة التعليم فيها أعلى من المدارس الثانوية الحكوميّة وهذا ما أظهرته احصائية الوزارة في عام ١٩٧٢، مع ذلك فإنّ الطلبة فضلوا الذهاب إلى المدارس الثانوية الحكومية، كما إنّ تفضيل مدرسة على أخرى قد اعتمد على مقدار نجاحها في أنْ يصل طلابها إلى جامعة طوكيو(٣) .

إنَّ في كلّ محافظة يابانيّة هناك تسلسل هرمي للمدارس الثانوية على أساس تأريخ تأسيسها، وللمدارس التي تأسست قبل الحرب العالميّة الثانية مكانتها الخاصّة وتُعد في المرتبة الأولى، والدراسة فيها لمدة ثلاث سنوات صارمة؛ إذ يتم وضع أفضل (٥٠) طالباً في صف خاصّ بالطلبة الموهوبين، وتُشكل فئة أخرى من طلبة أقل تميزاً من

---

(1) **Without the author, Education system Japan...,Pp.8-9;Tetsuya Kobayashi, Op.Cit.,Pp.132-133.**

(2) **Agency for Cultural Affairs, Op.Cit., p.50.**

(٣) **جامعة طوكيو: تأسست في عام ١٨٧٧، وغُيرَ اسمها الى الجامعة الامبراطورية في عام ١٨٨٦، ثم أصبح اسمها في عام ١٨٨٧ جامعة طوكيو الأمبراطورية، وبعد هزيمة اليابان في الحرب العالمية الثانية عاد اسمها الذي تأسست عليه وهو جامعة طوكيو، وهي تتربع على المركز الأول في قائمة الجامعات الآسيوية، ومن ابرز خريجيها الاديب كينزابورو الحائز على جائزة نوبل في الأدب، وتضم الآن عشرة كليات هي: القانون، الطب، الهندسة، الآداب، العلوم السياسية، العلوم، الزراعة، الفنون، الاقتصاد، علوم الصيدلة. صالح حسن عبدالله عباس، المصدر السابق، ص ٢٨١؛ صورة رقم (٤) تُظهر جامعة طوكيو.**

الأوّلى، وذلك بسبب سعي تلك المدارس في الحصول على أفضل النتائج في امتحانات القبول في الجامعات لطلبتها(١).

لقد وفرت المدارس الثانوية الشاملة خيارين من التعليم أمام الطلبة، الخيار الأوّل هي الدراسة الأكاديميّة العامّة، والتي تُعد الطلبة للوصول إلى الجامعات، ومسار أكاديمي آخر وهو أقل من المسار الأول بالمستوى العلمي للطلبة الذين يرغبون بالذهاب إلى مضمار العمل بعد تخرجهم من الثانويات، أمّا الخيار الثاني فهي الدراسة المتخصصة، إذ تُقدم فيها دورات دراسية مهنيّة وغيرها، ولكن تبقى الدراسات الأكاديمية في المدارس الثانوية العليا الأكثر طلباً، وفي السنة الأوّلى من الدراسة فإنّ جميع الطلبة الداخلين إلى تلك الثانويات يتعلمون دورات التعليم العام، وفي السنة الثانية يتم فصل الطلبة إلى قسمين، منهم من يذهب إلى الدراسات الأكاديمية المؤهلة للجامعات، والقسم الآخر إلى الدراسات المهنيّة، وفي السنة الثالثة يتم فرز الطلبة الراغبين بالتوجه إلى الجامعات لعدة أصناف، وحسب مجال تخصصهم، فهناك تخصص العلوم الاجتماعيّة والإنسانيّة، وتخصص العلوم والتكنولوجيا. وإنّ دورات التعليم المهني في المدارس الثانوية تكون مجهزة بالمعدات والأجهزة اللازمة للتدريس والتدريب، ويتسارع أبناء المزارعين والعمال إلى الدخول في تلك الدورات للحصول على تخصصات بعد التخرج للعمل في مضماري الزراعة والصناعة، إلا إنّ ثلث هؤلاء الطلبة فقط من يتوجه إلى العمل في القطاع الزراعي، علماً أنّ الدورات التي تخرجوا منها كانت متخصصة في مجالات عدة مثل تربية الحيوانات والزراعة الاستوائية وتجهيز الأغذية، والسبب يعود في ذلك إلى أنّ الشباب توجهه نحو الحصول على وظائف مدنية بدلاً من أنْ يكونوا مزارعين(٢).

إضافة إلى ذلك، توجد في المدارس الثانوية دورات دراسية بدوام جزئي أو عن طريق المراسلة، لكن مدة الدراسة في هذين النوعين تمتد لمدة أربع سنوات وأكثر، وتختلف بذلك عن الدورات الدراسية بدوام كامل التي مدة الدراسة فيها ثلاث سنوات، وإنَّ المناهج الدراسية لدورات الداوم الجزئي والمراسلات هي قريبة في الشبه لتلك التي

---

(1)John Singleton, Nichu, A Japanese School, Holt Rinehart and Winston,(New York,1967),p.19.

(2)Without the author, Education System Japan..., Pp.9-10; Ronald S. Anderson, Education in Japan..., Pp..154-155.

بدوام كامل، لكنها أقل تركيزاً في بعض المواد، وغالباً ما يكون المعلمون الذين يُدرسون فيها هم أنفسهم معلمي دورات الدوام الكامل، وإنَّ أغلب الطلبة الذين يلجأون لهذين النوعين من الدورات الدراسية هم أولئك المرتبطين بأعمالهم اليومية أو أفراد غير قادرين للحضور إلى المدارس بسبب ذرائع مختلفة، وفي عام ١٩٧٠ كانت ربع المدارس الثانوية فيها دورات دراسية بدوام كامل ودوام جزئي على حد سواء، في حين ١٣.٠٪ منها وعددها (٦١١) مدرسة لم تكن تُقدم سوى دورات دراسية بدوام جزئي، وقُدمت كذلك دورات مراسلة في (٥٨٥) مدرسة ثانوية منها (١٤) مدرسة متخصصة في مجال التعليم بالمراسلة(١).

كان فريق منظمة التعاون الاقتصادي وتطوير التنمية The Organiztion for Econmic Cooeration and Development في عام ١٩٧٠ قد اقترح أنْ يكون هناك امتحان قبول في الجامعات لخريجي الدورات المهنيّة في تخصصات الزراعة والتجارة والميكانيك، لكي يكون ذلك أكثر جذباً للشباب من أجل اظهار مواهبهم، وحتّى لا تُغلق تلك الدورات المهنيّة لعدم وجود ذلك الامتحان(٢) بسبب قلة الراغبين في الدخول إليها، ولكن هذا الاقتراح لم يؤخذ به وظلت الدراسات المهنيّة تُعد من دراسات الدرجة الثانية، وبقيت تُعاني من قلّة الاهتمام، وبخاصّة في توفير المستلزمات الدراسية المهنية وكذلك سد الحاجة من المدرسين والمشرفين التربويين ذوي التخصصات المهنيّة(٣)، وكان يُنظر إلى خريجيها بأنّهم غير مؤهلين لدخول الجامعات، ولكن الفرصة التي تحققت لها هي في عقد الستينيّات عندما زادت الرغبة لدى الشباب للدخول إليها، وبخاصّة الفنيين من المستوى المتوسط بسبب التطوّر الصناعي الذي حصل في البلاد واستمر حتّى عام ١٩٧٥(٤).

---

(1) Tetsuya Kobayashi, Op.Cit., Pp. 133-134.

(2) Organization for Economic Coopration and Development, Op.Cit.,p.63; Without the author, Education System Japan..., Pp.9-10.

(3) Mormitsu Nakamura, Op.Cit., p. 225.

(4) Ministry of Education, Japan's Growth and Education 1963,Pp..34-39.

الجدول رقم(٢٠) يُبيّن المواد الدراسية المقررة وعدد الساعات الدراسية في المدارس الثانوية التي تُعد طلابها للجامعات[1].

المادة الدراسية	صف أول	صف ثاني	صف ثالث	المجموع
لغة يابانية حديثة	٣	٢	٢	٧
كلاسكيات يابانية متقدمة - أولى	٢	٣	-	٥
كلاسيكيات يابانية متقدمة - ثانية	-	-	٣	٣
أخلاق — تربية بدنية	-	٢	-	٢
اقتصاد سياسي	-	-	٢	٢
تاريخ ياباني	-	-	٣	٣
تاريخ العالم — متقدم	-	٢	٢	٤
جغرافية — متقدم	٤	-	-	٤
رياضيات اساسية	٥	-	-	٥
رياضيات متقدم — اولى	-	٥	-	٥
رياضيات متقدم ثانية	-	-	٥	٥
فيزياء متقدم	-	٣	٢	٥
كمياء متقدم	-	٢	٢	٤
احياء	٤	-	-	٤
علم الارض	٢	-	-	٢
الصحة	٤-٢	٣	٣	٩-٧
تربية بدنية	-	١	١	٢
فنون جميلة	٢	-	-	٢
فنون جميلة — متقدم	-	٢	٢	٤
لغة انكليزية — متقدم	٥	٥	٥	١٥
تدبير منزلي	٢	٢	٢	٦
نشاطات لاصفية	١	١	١	٣
المجموع	٣٢	٣١-٣٣	٣٠	٩٣-٩٥

بيّنَ الجدول المواد الدراسية ذات الطابع الأكاديمي للسنوات الثلاث في المدارس الثانوية، للطلبة الذين يرومون الوصول إلى امتحانات القبول في الجامعات اليابانيّة، ويبقى الاهتمام واضحاً في تدريس اللغة اليابانية؛ إذ أنّ هناك ثلاث مواد متنوعة في

(١) ادوارد ر. بوشامب، المصدر السابق، ص٤٨.

تلك اللغة تُدرس خلال تلك السنوات الثلاث، وتصل ساعاتها المعتمدة مجتمعة إلى خمس عشرة ساعة، وهناك أيضاً ثلاث مواد متنوعة في مادة الرياضيات، تصل هي الأُخرى ساعاتها المعتمدة إلى خمس عشرة ساعة، ويظهر اهتمام بمادة التربية الصحية، وإنّ الفتيات في مرحلة الصف الأول الثانوي يأخذن ساعتان معتمدتان فقط، بينما الفتيان يأخذون أربع ساعات، وهناك اهتمام آخر ملفت للنظر هذه المرة في مادة اللغة الأنكليزية التي أصبحت مادة أساسية في هذه المرحلة الدراسية، ووصلت ساعاتها مجتمعة إلى خمس عشرة ساعة، أمّا مادة التدبير المنزلي فهي مُخصصة للفتيات فقط دون الفتيان، وإنّ مجموع الساعات المعتمدة للفتيان في هذه المرحلة الدراسية هي ثلاث وتسعون ساعة معتمدة وللفتيات خمس وتسعون.

إنَّ مسألة حصول خريجي طلبة الثانويات على فرص عمل بعد تخرجهم كانت تشغل فكر تلك الشريحة من الطلبة، إلا إنّ قانون التعليم المدرسي المشرع منذ عام ١٩٤٧ اشترط على إدارات المدارس مساعدة الطلبة لايجاد فرص عمل لهم، إذ تنص المادة (٥٢) في بندها الثالث بوجوب وجود رئيس للتوجيه المهني في كلّ مدرسة، ويكون ذلك تحت إشراف مدير المدرسة، وإنّ ذلك الرئيس مسؤول عن مساعدة الطلبة في اختيار مدارسهم المستقبلية واسداء العون لهم في الأمور التي تتعلق بالتوجيه المهنيّ، وكلّ ذلك يتم بالتوافق مع ضوابط قانون تأمين العمالة لعام ١٩٤٧، وبالتعاون مع مكاتبه المحلية المنتشرة في البلاد، إذ تنص المادة (٢٥) في بندها الثالث من قانون تأمين العمالة على أنّ مكاتبه تتعهد لمدراء المدارس قبول عروض الوظائف من أرباب العمل، وقبول طلبات الوظائف من الطلبة، وتقديم أولئك الطلبة الباحثين عن الوظائف إلى أرباب العمل المحتملين، فضلاً عن أنّ تلك المكاتب تسعى إلى توجيه الطلبة الخريجين إلى الأماكن المفترض أنْ يحصلوا فيها على فرصة عمل، وإنّ مكاتب تأمين العمالة والمدارس هما الجهتان الوحيدتان المسؤولتان على ذلك، ويمنع التوسط الخاصّ الذي يهدف إلى الربح[1].

(1) **Sandra Buckley, The Encyclopedia of Contemporary Japanese Culture,(New York, 2002), Pp..440-441; Ikuo Amano, Postwar Japanese Education..., Pp. 151-154; Mormitsu Nakamura, Op.Cit., p.226.**

سابعاً: تطوير المناهج التعليميّة للمدارس الثانويّة

كان على طلبة المدارس الثانويّة كافة أخذ مواد دراسية بمقدار ما لا يقل عن (٨٥) ساعةً معتمدةً للتخرج من تلك المدارس؛ إذ إنّ الساعة المعتمدة هي (٣٥) محاضرة، مدة المحاضرة الواحدة خمسون دقيقة، وكانت المواد المطلوبة من الطلبة منها مواد عامّة وأُخر متخصصة، وأُخر اختيارية للطلبة الذين لا يرغبون في مواصلة الدارسة الجامعية أو عدم الاستمرار بإكمال أيّ شكل آخر من أشكال التعليم والذهاب إلى مضمار العمل ، ووجبَ على طلبة الدورات المهنيّة أخذ مواد دراسية بيّن (٤٠- ٤٨) ساعةً معتمدةً من الدروس ذات الطابع المهنيّ، فضلاً عن ما بيّن (٥١-٦١) ساعةً معتمدةً من دورات المواد العامّة، إضافة إلى ساعات مخصصة للأنشطة اللاصفية، وعلى الطالب النموذجي أنْ يأخذ ما بيّن (١٠٠-١٠٧) ساعة معتمدة من مجموع المواد المطلوبة والاختيارية[١].

إنَّ المواد الدراسية المهمّة في عصر الازدهار الاقتصادي الذي شهده اليابان خلال تلك المدة هي مادة العلوم المتعلقة بالتطوّر العلميّ والتكنولوجيّ، فهي تتضمن مواد الفيزياء والكيمياء وعلم الأحياء وعلوم الأرض، وهي مطلوبة من طلبة المسار الأكاديمي الموصل إلى الدراسات الجامعيّة، أمّا طلبة الدورات المهنية فمطلوب منهم دراسة الفيزياء والكيمياء في المدارس الثانوية الصناعية والزراعية مع إضافة مادة الأحياء إلى التخصص الزراعي منها، ولكن في كثير من الأحيان يُصاب الطلبة ذو القدرات المتوسطة بالاحباط كون مدرسي العلوم وحتّى الرياضيات يُركزون في دراستهم على الطلبة ذو القدرات العلمية العالية من خلال اعطائهم مواد تؤهلهم لاجتياز امتحانات القبول الجامعيّة، والتي تأتي في كثير من الأحيان غير متوافقة مع المناهج الدراسية التي تُدرس في الثانويات؛ ويعود سبب ذلك إلى عدم التزام أساتذة الجامعات بمقررات المناهج الثانوية مع تأكيد الوزارة لهم بضرورة الالتزام بها؛ والسبب الآخر هو أنّ هناك عدداً من الأساتذة الجامعيين القدماء الذين لا يواكبون حركة التقدم العلميّ التي طرأت على المواد العلمية في عصر انتشار المعلومات؛ لذا وجد بعض معلمي المدارس الثانوية أنّ قضاء معظم وقت التدريس في المختبرات غير كافي لانجاح الطلبة، فعمدوا

---

(1) Agency of Cultural Affars,Outline of Education in Japan...,p.22-25.

إلى أسلوب آخر تمثل من خلال طبع كراسات صغيرة عن أسئلة وأجوبة امتحانات القبول الجامعية، وعرضها على طلبتهم لمعرفة أهدافها وأغراضها[١].

جرت بعد هذه العقبات إجراءات مهمّة قامت بها وزارة التعليم وبحماس من قبل عدد من المعلمين البارزين في اختصاصات العلوم، فقد تمّ فتح دورات للمعلمين في مراكز تعليم العلوم المنتشرة في أرجاء البلاد كافة، وركزت تلك الدورات على مواد الرياضيات والعلوم الحديثة، وكانت جمعية تعليم الفيزياء في اليابان قد دعت لجنة دراسة العلوم الفيزيائية والتي فيها علماء متخصصين أميركيين للأشراف على جلب أجهزة حديثة ومتطورة للمختبرات؛ إذ تحملت وزارة التعليم التكاليف المادية كافة، ولنفس الشيء تمّ دعوة لجنة تعليم الكيمياء من قبل جمعية الكيمياء اليابانيّة، وكان رئيس تلك اللجنة الدكتور شويشيرو ناغاي (Dr. Shoichiro Nagai) وهو أستاذ فخري في جامعة طوكيو؛ إذ سعى إلى رفع المستوى العلمي لتدريس مادة الكيمياء؛ وذلك من خلال بيان نشوئها وأهميتها في الصناعة اليابانيّة، وحفز في ذلك شرائح المعلمين للالتحاق والاستفادة من تلك المحاضرات التي كانت تُلقيها تلك اللجنة العلميّة، والأمر ينطبق كذلك على الخطوات التي اُتخذت من قبل علماء الأحياء لتطوير أساليب تعليم العلوم البيولوجية؛ إذ تمّ دعوة مركز دراسات مناهج العلوم البيولوجية الأميركية Biological Science Curriulum Study (BSCS)، للمساعدة في تطوير دراسة مادة الأحياء وتطبيق فلسفتها في التعليم وتعديله بطريقة تتناسب مع حاجات التعليم اليابانيّ، وكانت دورة مادة علم الأحياء في المدارس الثانوية تتضمن أربع ساعات معتمدة، اثنان منها نظرية، واثنان منها دراسات عملية في المختبر الذي يُستخدم في بعض الأحيان للمحاضرات النظرية عندما تتوفر الأفلام والشرائح العلمية الممتازة في التدريس، فضلاً عن ما يُبث من دروس علمية عن تلك المادة من قبل هيئة الاذاعة والتلفزيون العامّة Nippon Hoso Kyokai (NHK)[٢].

---

(1) Ronald S. Anderson, Education in Japan...,Pp.163-165; Without the author, Education system Japan..., p.9.

(2) Kazuhiko Nakayama, Japanese Biology Teaching at the Secondary Level, International Christian University, (Tokyo, 1966), p.15.

كانت هناك لجنة استشارية في وزارة التعليم تدعم تعليم العلوم، وبالتعاون مع مجلس تعليم العلوم حاولا تقديم رؤية واضحة للمعلمين والطلبة تتعلق في دراسة تلك المادة، والطلب منهم البحث ما وراء هذه الحقائق العلميّة من أجل فهم (روح العلم والتعلّم)؛ إذْ بيّن مجلس التعليم في توجيهاته أنّ قوانين العلوم والرياضيات ليست حقيقة مطلقة، وبالإمكان تعديلها من خلال الخبرات والعطاء العلمي المتواصل، وإنّ على المعلمين والطلبة التشجع والمشاركة في صنعها[١]، لكي يعترف العالم الخارجي بفضل العلماء اليابانيين في تطوير المعارف العلمية، وأكد المجلس على ضرورة أنْ لا يتقبل العلماء اليابانيون ما وصل لهم من علوم سلفاً دون دراستها والتحقق من صحة النتائج التي وصل إليها مخترعوها[٢].

يُعدُّ تدريس مادة الرياضيات من الأمور المهمّة في التعليم اليابانيّ، وبخاصّة في المدارس الثانوية وقبلها في المدارس المتوسطة، كون أنّ التفكير الرياضي هو أفضل الحلول لمعالجة مشكلات القدرة من خلال زيادة التفكير الرمزي والبديهي ومن ثمّ استخدام الرياضيات في العلوم التكنولوجية وغيرها من الدراسات[٣]، وللوصول إلى هذه القدرات لا بد من اعطاء الطالب فهم شامل للمباديء الأساسيّة والقوانين الحديثة في علم الرياضيات، وكانت دورات تدريس مادة الرياضيات في المدارس الثانوية فعالة جداً وبخاصّة بعد عام ١٩٧٣[٤]؛ إذ كان على جميع الطلبة من غير المتخصصين أخذ برنامج دراسي عادي في الرياضيات خلال السنة الأوّلى في الثانوية، ولمدة (٦) ساعات معتمد ة من تلك المادة، كما خُيَّرَ الطالب بيّن دراسة الرياضيات العامّة أو الرياضيات الأوّلى، والعامّة هي أكثر سهولة كونها مصممة لمعرفة أساسيات الرياضيات كالأرقام والتعبيرات والاحتمالات والأحصاء، أمّا الرياضيات الأوّلى فهي (٦) ساعات معتمدة أيضاً، وتتألف من الجبر والهندسة والهندسة التحليلية الأساسية، وعند وصول الطالب

(1) Council for Science and Industrial Education, "The Spirit of Science Education: A Challenge to a New Course", in Japanese National Commission for UNESCO, Science Education in Japan, Views and Ideas, (Tokyo,1968),p. 110.

(2) Council for Science and Industrial Education,Op.Cit.,p.108.

(3) Marius B. Jansen, Changing Japanese Attitudes Towards Modernization, University Press, (New Jersey,1965), Pp.749-750; W. G. Beasley, Op.Cit.,p.257.

(4) International Statistical Institute, Op.Cit., Pp.1-2.

إلى السنة الثاني فانّ أمامه (٥) حصص دراسية في الأسبوع لدراسة الرياضيات الثانية وهي دراسة متخصصة وملزمة للطلبة الراغبين بالوصول إلى الجامعات؛ إذ يأخذون فيها مادة الجبر والهندسة المتقدمة والمصفوفات والمحددات وفروق التكامل، وفي السنة الثالثة يتم دراسة الرياضيات الثالثة لمدة (٣) ساعات في الأسبوع، والتي تتضمن دراسة الهندسة التحليلية وفروق وتطبيق الكاتيونات والتكاملات، فضلاً عن دراسة الاحتمالات والاحصائيات، أيّ أنّ مجموع الساعات الدراسية في الرياضيات تصل إلى (١٤) ساعة معتمدة، وهناك دراسة في الرياضيات الثانية مخصصة للطلبة الذين لا يرغبون للوصول إلى الجامعات ويأملون بالانتقال إلى العمل بعد انتهاء دراستهم، وهي استمرار للرياضيات العامّة أو الأوّلى، ولكن تُضاف إليها معلومات في الجبر والهندسة والتكامل مع تعلّم العمليات الحسابية على الكومبيوتر كالرسوم البيانية، أمّا طلاب الدورات المهنيّة في السنة الأوّلى فيأخذون الرياضيات الأوّلى بمقدار (٦) ساعات معتمدة، تليها (٣) ساعات أُخر في الرياضيات التطبيقية حتّى نهاية السنة الثالثة، والتي تتضمن دراسة نقل وتحليل المصفوفات وفروق التكامل وتوزيع الاحتمالات وزاوية الجيب والاحصاءات ورياضيات الكومبيوتر، وإنّ مجموعة الساعات الدراسية المعتمدة فيها تصل إلى ما مجموعة (٩) ساعات[1].

كانت مادة الدراسات الاجتماعية النموذجية تتضمن عدة دورات متتالية لمدة ثلاث سنوات في مواد الأخلاق والتربية المدنيّة والسياسيّة والعلوم الاقتصاديّة، فضلاً عن دورتين في التأريخ اليابانيّ وتأريخ العالم والجغرافية الأوّلى والجغرافية الثانية[2]، ولا تُركز مادة الأخلاق والتربية المدنية في مواضيعها على المباديء الأخلاقية أو على بناء شخصية الفرد اليابانيّ، وإنما تتناول مقدمة في فلسفة الفكر والتأريخ مع شيء من علم الاجتماع، وتبدأ من أصول الفكر الأوربي في اليونان وروما حتّى عصر النهضة، فتتطرق إلى النزعة الإنسانية في الفكر الحديث كالأشتراكية الواقعية والفكر الوجودي، كما تُدرس الديانات الكبرى في العالم، وهذه الدراسات ليست دراسات مقارنة بيّن الأديان، لكنها تهدف إلى التعرف عليها فقط، وعلى الشخصيات الدينية الكبيرة مثل بوذا،

---

(1) Institute for Education Reform, Op.Cit., Pp.8-9; Ronald S. Anderson, Education in Japan..., Pp..167-168.

(2) Norio Ikeno, Op.Cit., p.94.

السيد المسيح، وكذلك التعرف على عدد من الفلاسفة من بينهم: سقراط، افلاطون، ديكارت، لوك، كانط، هيغل، وفلاسفة أُخر محدثين أمثال: سارتر، هايدغر، ماركس، وديوي، وكان في تلك الدراسات تركيز على دور الديانة البوذيّة والشنتويّة والكنفوشيوسيّة في تأريخ اليابان[١].

كان هناك عدم رضا على كيفية تدريس مادة الأخلاق والتربية المدنية، فالطلبة كانوا ينظرون إلى تلك المادة على أنّها مضيعة للوقت، كونها لا تعطي دروس أخلاقية ذات قيّمة، فضلاً عن أنّ تلك المادة ليست فيها امتحانات وغير مشمولة بنظام الدرجات الامتحانية، وأهم من ذلك كله أنّها غير داخل في امتحان القبول للجامعات، وقد عارض التيّار اليساري وجود تدريس تلك المادة كونها تُعيد الأمور إلى مدة الحرب وما قبلها، في حين رفض تيّار اليمين محتوى تدريس تلك المادة كونه ضعيفاً وغير فعّال في مكافحة أساليب العنف والتحايل وظواهر الجنوح التي بدأت تظهر على الطلبة بعد انتهاء الحرب العالميّة الثانية[٢].

لقد كانت هناك جهود مبذولة من أجل تحسين مستوى تدريس مادة أخلاقيات التربية المدنية، ففي ولاية توياما كان هناك إحباط لدّى المعلمين وأولياء أمور الطلبة من ضعف محتوى تلك المادة الدراسية وبخاصّة في المناطق الريفية، لذا تشكل هناك مركز التنمية الروحانية (Spirituality Development Center)، والذي أُنشيء من قبل مجلس تعليم المحافظة، وكان للمركز برنامج تدريب للمعلمين ومديري المدارس أثناء الخدمة، وكان فيه ستة قساوسة معظمهم من الديانة البوذية ومن المدرسين السابقين، حاولوا تعزيز تلك المادة بمبادئ مع الشنتويّة والكنفوشيوسيّة تُجسد القيّم التقليدية لليابان، فضلاً عن نشر القيّم الحديثة للإنسانية، وقد قام المركز بتنقيح دورة مادة أخلاقيات التربية المدنية والنظر في كلّ مواضيعها، فضلاً عن الأنشطة التربوية غير المنهجية، وكان الهدف المُعلن من عمله هو تقوية روح الانضباط الذاتي لدى الطلبة،

---

(1) Tsunenobu Terazawa, A Criticism of High School Textbooks in Ethics - Civics, Meiji Tosho, (Tokyo,1965), p.161.

(2) Edward R. Beauchamp, The Development of Japanese Education Policy, 1945-1985...,p. 306; Ronald S. Anderson, Three Epochs of Modern Education, Pp. 114-118; Willam K. Cummings, Op.Cit., p.116; Mikiso Hane, Op.Cit., p.212.

لكي يتحملوا مسؤولياتهم اتجاه وطنهم، وأن يكون لديهم شعور بالتضامن الاجتماعيّ من أجل أنْ يكون مجتمعهم أفضل، لا وجود فيه لأيّ شكل من أشكال التمّييز الطبقي[١].

فضلاً عن مواضيع الأخلاق وعلم الاجتماع والفلسفة المدرجة في مادة أخلاقيات التربية المدنية، كانت هناك مواضيع في التأريخ والجغرافية وفي العلوم السياسية والاقتصاد، وبذلك تتناول المادة كلّ الأمور الضرورية في حياة الإنسان، لكن مادة التأريخ بقتْ محل جدل وإشكال بيّن اليابانيين أنفسهم، وكذلك مع الدول المجاورة لليابان التي أنتابها الضرر من الامبرياليّة اليابانيّة، وشعرتْ أنّ الحكومة اليابانية قد بدأت تنقض العهود التي أخذتها على نفسها في تعديل بعض النصوص التأريخية في المناهج الدراسية، ولا سيمّا ما تعلق بالجرائم التي ارتكبتها القوات اليابانيّة في الصين وكوريا وعدد من دول جنوب شرق آسيا قبل وأثناء الحرب العالميّة الثانية، وبوجود هذا القلق وجهت وزارة التعليم في أواخر عام ١٩٦٩ الكوادر التدريسية بضرورة تجنب طرح الأفكار الايدولوجية خلال المحاضرة الدراسية، أو إظهار إستنتاجاتهم الشخصية في مناقشة القضايا المثيرة للجدل، ولا سيمّا التأريخيّة والسياسيّة منها خلال تدريس مادة الدراسات الاجتماعيّة[٢].

كانت مادة اللغة الانكليزية من المواد التي لقتْ رعاية متميزة من وزارة التعليم في المدارس الثانوية، إذ دُرست تلك المادة بمقدار (٣-٦) حصص دراسية في الأسبوع ولمدة ثلاث سنوات في كلتا المدارس الحكوميّة والخاصّة، لكن المدارس الخاصّة كانت قد أعطتْ حصصاً أكثر من ذلك؛ بسبب وجود معلمين أميركيين أو معلمي الجمعيات التبشيريّة الأنكليزية، وكان هناك مستويان لتدريس اللغة الأنكليزية، المستوى الأوّل للطلبة الذين لا يرغبون في الوصول إلى الدراسة الجامعيّة، والذهاب إلى مضمار العمل؛ إذ تضمنت دراستهم (٣) ساعات معتمدة لكلّ عام ولمدة ثلاث سنوات، أيّ ما مجموعه تسع ساعات، أمّا المستوى الآخر هو الأنكليزية الثانية للطلبة الذين يرغبون في الوصول إلى الدراسة الجامعية؛ إذ يتطلب منهم أخذ ما لا يقل عن (٥) ساعات معتمدة سنوياً،

---

(1) **Japanese National Commission for UNESCO, Revised Course of Study for Upper Secondary Schools in Japan,The Commission, (Tokyo,1971), p. 22.**

(2) **Hoko H. Thakur, History Textbook Reform in Allied Occupied Japan, 1945-1952,(New York,1998) ,Pp.21-38; John Gaiger, Op., Cit., Pp.39-55.**

أو مّا مجموعه (١٥) ساعة في السنوات الثلاث، علماً أنّ مادة اللغة الأنكليزية الأوّلى تتطلب دراسة (١٥٠٠) كلمة، أمّا مادة الأنكليزية الثانية فتتطلب دراسة (٣٦٠٠) كلمة[(١)].

كان أسلوب تدريس اللغة الأنكليزية في السنة الأوّلى من مرحلة الدراسة الثانوية خلال تلك المدة على شكل التعلّم الشفوي، وفي السنة الثانية والثالثة يتمّ التركيز على أساليب الترجمة، وبخاصّة عندما يستعد الطلبة بعد مدة لمواجهة امتحانات قبول الجامعات الشديدة الصعوبة، فيتم ترجمة روايات ومسرحيات منها ما يعود إلى الفيلسوف الأنكليزي فرانسيس بيكون (Francis Bacon)، والمسرحي الأنكليزي سومرست موم(Somerset Maugham)، وبذلك تأخذ دراسة اللغة الأنكليزية في السنة الثالثة الجانب الأدبي والنحوي وحفظ عدة الآف من الكلمات التي تعبر عن معاني العلوم والرياضيات، مع ضعف واضح في التركيز على أسلوب المحادثة، والذي هو من أهم الأساليب التي تُمكن الطالب من التحدث بتلك اللغة[(٢)].

لقد كانت تلك الأساليب التي أُستخدمت في تعليم اللغة الأنكليزية سائدة لأكثر من قرن من الزمان، لكنها لم تُحقق نتائج مرضية للقائمين على التعليم في اليابان؛ لذا وجهت وزارة التعليم إلى استخدام أساليب جديدة في تدريس تلك اللغة، فقد كان هناك أكثر من (٢٨٥٠٠) مدرس للغة الانكليزية في المدارس الثانوية في اليابان بحاجة إلى دورات تدريبية مُركزة على الأساليب المتطورة في تعليم تلك اللغة؛ لذا شرعت الوزارة بإقامة دورات تستقبل الآلاف من المدرسين سنوياً، فضلاً عن برنامج فولبرايت (The Fulbright Program) الذي أرسل (٥٠٠) معلم يابانيّ إلى الجامعات الأميركية الرائدة والمتخصصة في تدريس اللغة الأنكليزية، وجلب أعداد من المدرسين الأميركيين

---

(1) **Without the author, Education First, p.16; Rita Elaine Silver, And others, Op.Cit., p.83; Ronald S. Anderson, Education in Japan..., p.170.**

(2) **Jeffrey Friedman,"Very Excellent":An Historical Approach to Problems of State Sponsored English Education in Japan, Department of Humanities and Social Sciences in the Professions Submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in the Steinhardt School of Culture, Education, and Human Development New York University,2013, Pp.13-14; Ronald S. Anderson, Education in Japan..., p. 170.**

باختصاص تلك اللغة ليعملوا كمحاضرين في الجامعات اليابانيّة وكمستشارين في ورش التدريب، كما أنّ مركز الشرق والغرب في جامعة هاواي قام بفتح دراسات لتعلّم طرائق جديدة في تعلم اللغة الأنكليزية يذهب من بعدها المتعلمون الى إكمال دراساتهم العليا في نفس الجامعة لنيل شهادة الماجستير، والعودة بعد ذلك للتدريس في المدارس الثانوية[١].

كان هناك دور مهم للجنة استكشاف اللغة الأنكليزية The English Language Exploratory Committee (ELEC) التي تمّ تشكيلها في عام ١٩٥٦ من قبل قادة التعليم في اليابان ومستشارين من الولايات المتحدة، وبدعم من مؤسسة فورد Ford Foundation وصندوق الدكتور جون روكفلر الثالث Dr. John Rockefeller III Fund ورجال أعمال يابانيين وبمساعدة علماء أجانب؛ إذ قامت تلك اللجنة بجمع ونشر سلسلة من الكتب والمقالات حول أحدث التقنيات والطرائق الحديثة لتدريس اللغة الأنكليزية، كما قامت اللجنة بفتح دورات تدريبية لمدة أسبوعين أثناء فصل الصيف وفي محافظات اليابان كافة، وقد حصل تعاون واضح بيّن المعلمين الذين حضروا إلى تلك الدورات من مناطق بعيدة واللجنة؛ إذ جاء أولئك المعلمون على نفقتهم الخاصة من أجل الاستفادة العلمية، وبحلول عام ١٩٦٩ كان هناك (٦٠٠٠) مدرس في اللغة انكليزية قد حضروا تلك الدورات التي كانت تُركز في الأساس على أسلوب المحادثة في تعلّم اللغة، ولكن هذا الأسلوب المهم في التعلّم لاقى صعوبة في التطبيق من قبل المعلمين في المدارس التي عادوا إليها، لأن أسلوب التعلّم القديم كان سائداً ومتجذراً، وبخاصّة من قبل المعلمين كبار السن، الذين سعوا إلى عرقلة عمل زملائهم الذين جاءوا بأساليب تعليم حديثة تؤكد على أسلوب المحادثة؛ لذا لم يتحقق النجاح المطلوب في تعلّم تلك اللغة رغم كلّ تلك الجهود التي بُذلت من أجل تطوير أساليب التدريس[٢].

---

(1) William C.Bryant, Op.Cit., Pp.35-36; Without the author, Education First, p.17.

(2) Kazuma Hatano, Macroacquisition of English in the Japanese Context and Its Educational Implications, A dissertation submitted to the Faculty of the Graduate School of the University at Buffalo, State University of New York in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy Department of Learning and Instruction, 2013, p.130; Ronald S. Anderson, Education in Japan..., p.171.

لقد بُذلت جهود أُخر من قبل الجمعيات المهنيّة لمدرسي اللغة الانكليزية — الاتحاد الوطني لمنظمات محافظات معلمي اللغة الانكليزية The Professional Association of Teachers of English – The National Federation of Prefectural English Teachers' Organizations ، والتي كانت تضم (٥٠٠٠٠) عضواً؛ إذْ تم إقامة ندوات ومؤتمرات لهم على مدار العام الدراسي لمناقشة مشكلات المهنة، وكان يحضر تلك الاجتماعات سنوياً (٢٠٠٠) مشارك، وقد تمكن الأعضاء المشاركون من سد بعض المتطلبات التي احتاجها الطلبة في امتحانات القبول الجامعي، كما كانت لهم جهود في تحسين تدريس اللغة الأنكليزية، ولكنها كانت غير مثمرة بالشكل المطلوب، وظهرت محاولة أخرى لتحسين تدريس تلك اللغة من قبل مجلس تدريس اللغة الأنكليزية وهو تشكيل غير حكومي تألف من قادة أعمال بارزين وأكاديميين متخصصين لغوياً، وقدْ بيّن المجلس أنّ هدفه خطوة وحملة وطنية يروم بها إصلاح تدريس اللغة الأنكليزية في اليابان، وكان ذلك الجهد قد تبلور في ضوء مقترح قدمه السفير الأميركي في اليابان ادوين ريشاور (Edwin O. Reischauar)، وقد بدأ المجلس عمله بدورة تدريبية مكثفة في عام ١٩٦٨ لمجموعة من طلاب الجامعات المختارة في المخيمات الصيفية في جميع أنحاء اليابان، وأُعطيت إدارة تلك الدورات إلى أساتذة جامعات بارزين، وهم الذين قاموا باختيار الطلبة المشاركين، وتمّ دعوة عدد من طلاب الجامعات الأميركية ليقضوا مدة معايشة مع الطلبة اليابانيين ومساعدتهم في تعلّم اللغة الأنكليزية، وقد أعطت تلك الدورات المكثفة عطاءً جيداً كونها خرجت مجموعات من الطلبة كانوا متميزين بتلك اللغة، لكنها لم تكن تستند على قاعدة رسمية تُجبر المدارس كافة بالمشاركة؛ إذ كان هناك الكثير من مدراء المدارس غير راغبين في إدخال معلميها إلى تلك الدورات[(١)].

كانت الخطوة الأخيرة في تحسين تدريس مادة اللغة الإنكليزية جاءت عن طريق منظمة خاصّة تسمى جمعية اختبار الكفاءة في اللغة الأنكليزية Society for Testing English Proficiency (STEP)، والتي أكدت على أسلوب المحادثة في تعلّم اللغة، وقد حصلت تلك المنظمة على إذن في العمل من قبل وزارة التعليم، للقيام باختبارات الكفاءة في اللغة الأنكليزية للطلبة والمعلمين والمرشدين السياحيين والباعة، مما أدى ذلك إلى

---

(1) **Ronald S. Anderson, Education in Japan..., p.172.**

طفرة في تعلّم الأنكليزية (English boom)، لأنّها وضعت ضوابط معينة للمدارس والشركات التجارية لتصنيف موظفيها عند التعينات أو في الترقيات، إذ أعتمدت في ذلك على أن يُحقق الفرد نجاحاً لا يقل عن المرتبة الثانية، علماً أنّ هناك أربع مراتب لامتحانات الكفاءة تلك، وإنّ اجتياز الاختبار يتطلب مستوى عالي في معرفة اللغة الأنكليزية، وهذا بدوره عقدَ مهمّة النجاح على الكثيرين بسبب صعوبته، وانقسم الاختبار إلى مرحلتين، مرحلة تضمنت امتحان في مهارات القراءة والكتابة والاستماع، والمرحلة الأخرى هي مقابلة شخصية يُطلب فيها من الممتحن إلقاء خطاب مرتجل لمدة دقيقة واحدة، وكان يشرف على اللجنة مختصون على أنْ يكون أحدهم لغته الأم هي اللغة الأنكليزية، وتقوم جمعية اختبار كفاءة اللغة الأنكليزية باختبارات ثلاث في السنة وفي (٢٠٠) مركز في أرجاء اليابان كافة، وبإمكان مَنْ فشل في الاختبار أنْ يُعده مرة أخرى، وإنّ الصفة المميزة لعمل الجمعية هي كونها ركزت بصورة رئيسة على أسلوب المحادثة، وهو الأسلوب الامثل لتعلّم اللغة الانكليزية والتي غدت لغة عالمية، لهذا سعت وزارة التعليم اليابانيّة إلى ضرورة أحداث تغيير كبير في أساليب تعليم هذه اللغة لاهميتها الكبيرة في تطوّر العلوم والعلاقات الدوليّة[(١)].

لقد تبيّن أنّ المنهاج الدراسي للمدارس الثانوية كان مكثفاً خلال تلك المدة، وبخاصّة المواد العلميّة المتعلقة بدراسة العلوم والرياضيات؛ إذ قامتْ مراكز تعليم العلوم المنتشرة في كلّ أرجاء اليابان بدور مهم في رفع أمكانات المدرسين التعليمية، كما أنّ توجيهات وزارة التعليم أكدت على ضرورة أن تكون دراسة تلك العلوم بطريقة الفهم العميق وعدم التسليم المطلق، وأنْ تظهر روح البحث والاستكشاف لدى الطلبة، وإنّ الاهتمام الكبير كان موجوداً أيضاً في تدريس مادة اللغة الانكليزية، التي وفرت لها الدولة أمكانات جديدة من أجل تطويرها وبمساعدة جمعيات ومنظمات عالمية وبخاصّة المنظمات الأميركية، لكن الحال — كما يبدو- بقي على ما هو عليه، فلم تنجح تلك البرامج المتعددة في إعطاء نتائج جيدة في تعلّم تلك اللغة، لأسباب ذُكرت سابقاً.

(1) Masayasu Aotani, Factors Affecting The Holistic Listening of Japanese Learners of English, A Dissertation Submitted to the Temple University Graduate Board, In Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Education, May, 2011, p.14,51;Ronald S. Anderson, Education in Japan..., p.173; Kazuma Hatano,Op.Cit., p.131.

الفصل السادس

الإصلاحات التعليميّة في حقبة الركود الاقتصاديّ

(١٩٧٤-٢٠٠٨)

أولاً: التحديات التي واجهت التعليم في عقد السبعينيّات من القرن العشرين
ثانياً: فلسفة إصلاح التعليم.
ثالثاً: خطوات إصلاح التعليم في عقد السبعينيّات من القرن العشرين
رابعاً: إصلاحات التعليم في عقدي الثمانينيّات والتسعينيّات من القرن العشرين
خامساً: إصلاحات التعليم في العقد الأول من القرن الواحد والعشرين
سادساً: تدارك نظام مرشدي الصفوف
سابعاً: تطوير نظام التغذية المدرسية
ثامناً: الاهتمام ببرامج الأنشطة التعليميّة
تاسعاً: تعزيز نظام التعليم مدى الحياة
عاشراً: نظام امتحان القبول في المدارس الثانوية والجامعات
الحادي عشر: معالجة مشكلات التعليم
الثاني عشر: تحسين أوضاع المعلمين العامّة
الثالث عشر: نشاطات اتحاد معلمي اليابان

أولاً: التحديات التي واجهت التعليم في عقد السبعينيّات من القرن العشرين

كانت واحدة من التحديات التي واجهت التعليم خلال مدة عقد السبعينيّات هي تدخلات الحزب الليبراليّ الديمقراطيّ الحاكم في سياسة التعليم اليابانيّة؛ إذ سببت تلك التدخلات انزعاجاً لرؤساء الحكومات اليابانيّة المتعاقبة، لا سيّما بعد أنْ برزتْ مجموعات من أعضاء الحزب كانت مختصة في مجالات معينة من الإدارة؛ إذ ظهرت ما عُرف باسم زوكو (zoku)، التي هي عبارة عن لجان حزبيّة متخصصة في تخصصات محددة، وكانت تلك اللجان نتيجة استراتيجية مقصودة من السياسيين لتجنب التلاعب بهم من البيروقراطيين الذين كانوا على درجة عالية من التخصص، وأعضاء زوكو التعليم هم أولئك الملتزمون بإيديولوجية تربويّة محافظة[١]، وكان لديهم تأثير كبير بمقدوره أنْ يولد ضغطاً على وزارة التعليم لقبول آرائهم في إجراء تعديلات على النظام التعليميّ والمناهج الدراسية بما يتلاءم وسياسة الحزب المحافظة ونظرته لتأريخ اليابان[٢]، وقد أثارت تلك السياسة الدول المجاورة التي انتابها أذى من الأمبريالية اليابانيّة، لا سيّما الصين وكوريا؛ إذ اتهمتا اليابان بنقض عهودها التي تقضي بتعديل بعض نصوص الكتب المدرسية التي أزعجت جيرانها؛ وبسبب هذا التوتر عرضت الحكومة اليابانيّة عرضت اعتذاراً من رئيس حكومتها عن الأحتلال اليابانيّ لكوريا وماضيها الأستعماري، لكن الكوريين رفضوا ذلك، وأرادوا أنْ يكون الاعتذار من الأمبراطور لأنَّ الأحتلال تمَّ باسمه[٣].

من جانب آخر، كان التحدي الآخر قد جاء من مجالس التعليم في المحافظات والأقضية التي أغلب أعضائها من اتحاد معلمي اليابان؛ إذ كانت لديها دراسات مُتأنية منذ سنوات عن واقع التعليم اليابانيّ في عقد السبعينيّات، وقد عبر عن آراءها الاتحاد

(١) علاء فاضل العامري، المصدر السابق، ص ٥٣١-٥٣٣.

(٢) Leonard James Schoppa, Op.Cit., Pp.199-200.

(٣) تأخر الاعتذار المطلوب حتّى قدمه الأمبراطور اكيهيتو (Akihito) رسمياً لرئيس الوزراء الكوري الجنوبي روتا وو (Rota Woo) عن أحتلال اليابان لكوريا بين عامي (١٩١٠- ١٩٤٥)، في اثناء تتويجه رسمياً أمبراطوراً لليابان في خريف عام ١٩٩٠، موضحاً عمق أسف بلاده عن ذلك الأحتلال، وكانت وزارة التعليم قد عدلت بعض النصوص التأريخية وازالة بعض المواد المثيرة للجدل بعد عام ١٩٨٩، وعلى أثر الشكوى التي تقدمت بها كلّ من الصين والكوريتين وسنغافورة وتايلند والفلبين. علاء فاضل العامري، المصدر السابق، ص٥٣٣.

من خلال نشرته التي كانت هي في الأساس تعبير عن رؤيته الخاصّة في إصلاح مسار التعليم في اليابان؛ إذ وصف التعليم اليابانيّ خلال تلك المدة بأنّه مُقيد من الحكومة، وإنَّ سياسة النمو الاقتصاديّ السريعة والالتزامات الدوليّة التي ترتبت على أثر معاهدة الأمن والدفاع مع الولايات المتحدة الأميركيّة، أدّت إلى إيجاد مشكلات عديدة، منها: وجود بيئة ملوثة، وارتفاع باهض بالأسعار، وأزمة في السكن والطاقة، وفوضى في حركة المرور[١]، وعندما كان الحراك الداخلي الذي يدعو إلى إصلاح التعليم في اليابان في أوائل عقد السبعينيّات في أوجه، لحق باليابان الضرر من جراء أزمة النفط العالميّة الأوّلى في عام ١٩٧٣[٢]؛ إذ أدّت تلك الأزمة إلى تراجع خطير في الاقتصاد اليابانيّ وانخفاض حاد في معدلات النمو الاقتصاديّ، من متوسط معدل نمو بنسبة ٩,١٪ بيّن عامي ١٩٥٩-١٩٧٣ إلى متوسط معدل نمو ٤٪ بيّن عامي ١٩٧٤-١٩٨٠، الأمر الذي جعل اليابان تمر في حقبة ركود اقتصادي وضع حكومتها في موقف حرج؛ إذ بُذلت جهود كبيرة ومضنية من أجل توفير الموارد المالية لمؤسسات الدولة، ومنها ما احتاجه قطاع التعليم في البلاد[٣].

---

(1) Japan Teachers Union, How to Reform Japan's Education, (Tokyo,1975),p.30.

(٢) في خضم ارتفاع معدلات التضخم في اليابان وفي كلّ أنحاء العالم، إندلعت في ٦ تشرين الأول من عام ١٩٧٣ حرب في الشرق الأوسط، عُرفت بحرب تشرين بيّن الدول العربية التي في مقدمتها مصر وسوريا والعراق من جانب وإسرائيل من جانب آخر، واستخدمت الدول العربية المصدرة للنفط في منظمة أوبك النفط كسلاح ضد أعدائها في تلك المعركة، وكانت اليابان في ذلك الوقت تعتمد على النفط لتلبية ثلاثة أرباع احتياجاتها من الطاقة، ومعظمه كان يجري إستيراده من الشرق الأوسط بأسعار منخفضة في عقد الستينيّات وقبل اندلاع الحرب، وبما أنّ سياسة اليابان الخارجية أنحنت تجاه الولايات المتحدة التي كانت متعاطفة مع إسرائيل، لذا أصابها الضرر، ومع الحديث عن حظر بيع النفط كانت هناك حالة من الذعر التام في اليابان، فالأسعار بدأت في الارتفاع ليس فقط النفط والمنتجات النفطية، بل حتّى المواد التي لم يكن لها علاقة بالنفط، وأخفى البائعون المعروض من السلع عن السوق، وبدأ الناس بالتخزين،وتسببت الشائعات في احداث شغب اندلع في المتاجر وأُصيب فيه عدد من الناس، للمزيد عن أثر أزمة النفط على الاقتصاد اليابانيّ وفي تغطية يومية، يُنظر صحيفة The Daily Yomiuri باللغة الأنكليزية خلال المدة من تشرين الأوّل ١٩٧٣ إلى كانون الثاني ١٩٧٤. نقلاً عن: علاء فاضل العامري، المصدر السابق، ص٤٣٨.

(3) Edward R. Beauchamp, The Development of Japanese Education Policy, 1945-1985,p.320.

لقد كانت أعداد التلاميذ والطلبة الذين إلتحقوا في مؤسسات التعليم مرتفعة جداً خلال مدة الازدهار الاقتصادي في عقد الستينيّات وبداية عقد السبعينيّات[١]، لكنها تراجعت بعد ذلك وبخاصّة بعد عام ١٩٧٣ بسبب بدايات تأثير ظاهرة إنخفاض معدل المواليد في اليابان، وظهرت بوادر ذلك عندما تناقصت أعداد الأطفال الذين دخلوا مرحلة رياض الأطفال في عام ١٩٧٩، وأعداد التلاميذ الذين إلتحقوا في المدارس الأبتدائية في عام ١٩٨١، بل إنَّ موجة تناقص معدل المواليد أخذت تشق طريقها تدريجياً حتّى في داخل النظام المؤسساتي للدولة بأكملها، علماً أنّ معدل حضور التلاميذ إلى نظام التعليم الإلزامي كان قد حقق ذروته وأستقر في عقد السبعينيّات، لكنه في عام ١٩٨٠ سجل مستوى انخفاض قياسي منذ عام ١٩٦٦، وأعلنت الجهات المختصة في الحكومة اليابانيّة أنّ نسبة الانجاب لدى النساء ستنخفض في السنوات الأربع والخمس القادمة[٢].

على الرغم من هذه التحديات التي واجهت الحكومة اليابانيّة، لكنها بقتْ مهتمة كثيراً بالتعليم كونه هو السلّم الذي يُحقق النجاحات كافة، وهي تعلم أنّ المعوقات أمام هذا الالتزام الحكومي ستكون كثيرة، وكان من المختصين التربويين من رأى أنّ من الأسباب التي أدّت إلى تراجع التعليم هو ذلك الخلل الموجود في هيكلية النظام التعليميّ؛ إذ كانت اليابان قد سعتْ بعد الحرب العالميّة الثانية إلى تحقيق مسارين مهمّين في العملية التربويّة الجديدة في آن واحد، هما خلق مجتمع يتمتع بحقوق متساوية في التعليم، وسرعة في الانتقال إلى مراحل متقدمة فيه، لكن التباطئ الاقتصادي بعد أزمة النفط عام١٩٧٣ خفض بشكل ملحوظ ذلك الانتقال السريع؛ إذ أنّ أهداف وزارة

---

(1) Hayakawa Nobuo, Declining Birth Rate Changing Japan's Schools,(Tokyo,2014), Pp.1-2; Reiko Yamada, Measuring Quality of Undergraduate Education in Japan, Comparative Perspective in a Knowledge Based Society, Springer,(New York,2014), p.17.

(٢) كان هناك حوالي (٢٥) مليون طالب وطالبة في عام ١٩٧٥ يتلقون التعليم في المدارس اليابانية المتنوعة من رياض الأطفال إلى الجامعات والكليات، وهذا الرقم هو الأكبر منذ أن تم افتتاح النظام المدرسي في اليابان، ويُعادل مجموع سكان (١٧) محافظة، بما في ذلك المحافظات الخمس في شوغوكو، والمحافظات الأربع في شيكوكو وثماني محافظات في كيوشو. يُنظر:

Ministry of Education, Science & Culture, Educational Standards in Japan 1975, (Japan,1975), p.1.

التعليم في إنشاء أفضل المدارس الثانوية والجامعات، وبخاصّة جامعات النخبة التي كانت توفر فرص عمل مؤكدة لخريجيها قد تعثرت بسبب ذلك الركود الاقتصادي الذي ضرب اليابان خلال تلك المدة(١).

كانت تلك الظروف الفجائية التي مرت على اليابان قد سببت في بروز ظاهرة تسرب الطلبة من المدارس، وهي ظاهرة لم تكن عرفتها اليابان من قبل، وإنّ واحدة من الأبعاد الأكثر اهتماماً في هذه ظاهرة هي حالات ما يسمى (متلازمة رفض المدرسة)، وهي كانت من الأمور المُزعجة التي واجهت وزارة التعليم اليابانيّة؛ إذ رأى بعض المختصون أنّها جاءت بسبب التداعيات التي نجمت عن التحولات الاجتماعيّة السريعة، التي منها الانشطار الأُسري وفقدان العلاقات الاجتماعيّة والثراء والتحضر الذي عاشته اليابان خلال مدة الازدهار الاقتصادي، في حين كانت هناك وجهة نظر أُخرى وجهتْ اللوم إلى طبيعة النظام المدرسي السائد، الذي صُمم من أجل أنْ يتسنى لجميع التلاميذ البقاء على المستوى نفسه والعمل بالوتيرة نفسها(٢)، وفي النتيجة أصبح هناك ضغط كبير وقع على الطلبة الذين يُلاقون صعوبة ما في التعلّم، إضافة إلى ما يُلاقوه من عنف طلابي داخل المدرسة أو خارجها عند ذهابهم إلى بيوتهم، أو ضغوط رهيبة تأتيهم من أشخاص ليس لهم معرفة بالنظام المدرسي، الأمر الذي ولد تلك العوامل السلبية مجتمعة حالات نفسية مكوبتة في داخل نفوس أولئك الطلبة تُفضي بهم إلى عدم العودة إلى المدرسة مرة أُخرى(٣).

ولقد كان هناك مختصون تربويون آخرون رأوا أنَّ المشكلات التعليميّة الناشئة في اليابان في هذه المدة قد جاءت بسبب ما سموه (مرض الأُمم المتقدمة)، فنتاج المجتمعات الصناعيّة الحديثة يُفضي إلى ظواهر تُنذر بالخطر، وذلك من خلال بروز زيادة في معدلات حالات الطلاق وجرائم الأحداث والعنف المدرسي، وغيرها من العلل

(1) Ikuo Amano,"Educational Reform in Historical Perspective", Japan Echo 11,(1984), p.12.

(2) Yasuo Saito, Distinctive Features of the Japanese Education System, p.4; Yuri Ishii, Op.Cit., p.107.

(3) Edward R. Beauchamp, The Development of Japanese Education Policy, 1945-1985...,p.321; Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology in Japan,White Paper on Education, Culture, Sports, Science and Technology 2007, (Tokyo,2007),p.6; Yasuo Saito, Distinctive Features of the Japanese Education System, p.2.

المجتمعية المترابطة[(١)] ، مع ذلك، لا يمكن إنكار أنَّ مشكلة العنف المدرسي ما زالت بسيطة؛ إذا ما تمت مقارنتها بالعنف المدرسي في الولايات المتحدة الأميركية على سبيل المثال، وكانت هذه السلوكيات الطارئة على المجتمع اليابانيّ قد سببت صدمة لليابانيين من كبار السن، الذين أعزوا ذلك لتراجع محتوى المواد الأخلاقية التي كانت تستند إلى مبادئ الكنفوشيوسيّة وقيّم التعليم التقليدية المهتمة باحترام وطاعة المعلم[(٢)] .

ليس هناك من شك أنَّ البيئة الاجتماعيّة والاقتصاديّة في اليابان خلال عقد السبعينيّات قد اختلفت عما كانت عليه في عقد الستينيّات، فالشباب اليابانيّ في هذا العقد كانوا يعيشون في أُسر تتصف بالثراء، وهم في تناقض كبير عن ما كان عليه حال الأجيال السابقة، فحياتهم أصبحت أكثر انفتاحاً على العالم؛ إذ أخذتهم الرغبة في السفر خارج البلاد، وتقليد الشباب الغربيّ بأذواقهم الموسيقية في مدن مثل دوسلدورف ودويترويت، وإنّهم كانوا يقضون معظم أوقاتهم في التسوق للحصول على أحدث ما وصلت إليه الموضة العالميّة، وركزوا على متعتهم الشخصية في ممارسة ألعاب الفيدو وقيادة السيارات، وبإختصار شديد، فإنّ تطلعات وتوجهات شباب اليابان في عقد السبعينيّات هي بعيدة كلّ البعد عن شباب عقد الستينيّات، الذين كان فيهم نُشطاء سياسيين لديهم مبادئ وقيّم سعوا إلى تحقيقها؛ إذ كان أغلبهم قد اسهم في بناء بلده في النهضة الاقتصادي التي عمت فوائدها جميع اليابانيين[(٣)] .

كان النظام التعليميّ في اليابان قد قام على الحزم وعدم المرونة، وواجه في عقد السبعينيّات والثمانينيّات جيلاً من الشباب له توجهات جديدة، الأمر الذي أدّى إلى زيادة عدد الطلبة المتسربين من المدارس، وارتفاع حوادث العنف المدرسي، فعلى سبيل المثال شهد النصف الأوّل من عام ١٩٨٣ زيادة في حوادث العنف المدرسي بنسبة ٢٦٪ عن عام ١٩٨٢ ، وكانت هناك زيادة مذهلة بالعنف ضد المعلمين، والمفاجأة الأكبر أنّ هذه الزيادة في نسبة العنف جاءت من قبل الطالبات؛ إذ ذكرت وكالة الشرطة الوطنية

(1) G. Cameron Hurst, "Japanese Education: Trouble in Paradise?", Universities Field Staff International Report, Asia No.40,(1984), p.10.

(2) Yuri Ishii, Op.Cit., p.100; Hideotoshi Nishimura, "Educational Reform: Commissioning A Master Plan", Japan Quarterly: 37, (Janua.- Mar.,1985), Pp.18-22.

(3) Hajime Kimura, Yasuyuki Iwata,Op.Cit.,p.33;Edward R. Beauchamp, The Development of Japanese Education Policy, 1945-1985..., p.321.

(The National Police Agency (NPA في عام ١٩٨٤ أنّه من كلّ خمسة شباب تمّ احتجازهم بسبب العنف الطلابي كانت من بينهم أنثى، وسجلت الوكالة جرائم من قبيل الخطف والحرق والاعتداء على مؤسسات الدولة[١]، وكانت تلك الأحداث قد شغلت شغلت مُحرري الصحافة المطبوعة باللغة الأنكليزية؛ إذ سعوا إلى رفع التقارير وكتابة الافتتاحيات الخاصّة عنها في محاولة لتحليلها ومعرفة أسبابها، وقد سبب ذلك العنف مشكلة خطيرة لإدارة مركز شرطة العاصمة طوكيو، فأفاد العاملون فيه أنّهم من الأوّل إلى الثامن عشر من تشرين الثاني ١٩٨٥ تلقوا أربعين مكالمة هاتفية عن وقوع ضحايا بسبب أعمال العنف المدرسي، منها (١٤) حادث جنائي، وتضمنت الشكاوى إلحاق أضرار جسدية وابتزاز وحرق بأعقاب السكائر، وإكراه الضحايا على شرب أكبر قدر من اللبن الرائب، ودس الإبر الساخنة تحت أضافر الضحية، وإرغامهم على أكل الحشرات، وغيرها من الأفعال العنيفة، مع ذلك فقد شهد عامي ١٩٨٣ و ١٩٨٤ تراجعاً طفيفاً في العنف المدرسي وفقاً لتقارير وكالة الشرطة الوطنية[٢].

كانت تقارير صحفية قد ذكرت أنَّ أعداداً كبيرةً من الأطفال كانت تُعالج في مستشفى الأطفال للأمراض العقلية في طوكيو، والكثير منهم لم يكن يرفض الذهاب إلى المدرسة، غير أنّهم أظهروا مخاوفهم من العنف المدرسي الذي سوف يُلاقونه هناك[٣]، وبشكل عام فإنّ هذا العنف الذي حدث في المدارس ليس جديداً ولا يقتصر على اليابان فقط، بل إنّه يحدث في العديد من بلدان العالم، ولا يمكن إرجاع ظهوره بسبب التغيّرات التي حدثت في المجتمع اليابانيّ خلال تلك المدة، وإنْ كانت قد ساعدت

---

(١) محمد منير مرسي، المصدر السابق، ص٢٠٥؛

Mainichi Daily News,30 Dec.,1984, p.12;Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology in Japan,White Paper on Education, Culture, Sports, Science and Technology 2005, (Tokyo,2005), p.3.

(2)Edward R. Beauchamp, The Development of Japanese Education Policy, 1945-1985...,p.323; Japan Times,19 Nov.,1985, p.3.

(3)Mainichi Daily News,13 Nov.,1985, p.13.

على زيادته[١] ، لكن هناك الكثير من القضايا السلبية التي قد يكون سببها السياسة التعليميّة المتبعة في اليابان؛ لذا كان لا بد أنْ تكون هناك سياسة تعليميّة جديدة لمواجهة التحديات المقبلة التي ستظهر في القرن الواحد والعشرين، وفي الوقت نفسه يجب أنْ تكون تلك السياسة متلائمة مع القيّم والعادات اليابانيّة، فقد كانت قبل هذا نهضتان من الإصلاح التعليميّ، الأوّلى خلال مدة حكم ميجي، والأُخرى بعد الحرب العالميّة الثانية، وكانتا سريعتان ولم تأتيا بشكل تدريجي لتكونا أكثر انسجاماً مع واقع الحياة اليابانيّة، فأحد الفروق بيّن التعليم في عقد السبعينيّات والثمانينيّات وبيّن مدة عصر ميجي ومدة الأحتلال الأميركي هو أنّ الأخيرتين اعتمدتا على تجارب تعليميّة لدول أُخر، كالتجربة البريطانية أو الفرنسية أو الالمانية أو الأميركية[٢] ، وقتذاك كانت تلك الدول متقدمة في مضمار التعليم عن اليابان، أمّا في هذه المدة فلا يوجد أمام الحكومة اليابانيّة متمثلة بوزارة التعليم نموذجاً أجنبيّاً يمكن أنْ يكون مرشحاً للتكيف معه، فجميع البلدان تقريباً التي ماثلت اليابان تجاربها التعليميّة هي نفسها في هذه الحقبة تسعى لإيجاد الحلول والأفكار التي تُصلح أنظمتها التعليميّة التي غدت غير صالحة[٣] .

لقد ظهر أنَّ قسماً كبيراً من النّاس لا يلتفت إلى الظواهر السيئة والأمراض المجتمعيّة الخطرة التي تفرزها المجتمعات الثرية والمتقدمة اقتصادية، والتي قد تصل الأوضاع فيها إلى حالة تُضيع فيها تلك الأمم قيّمها الأخلاقية التي كانت تفتخر بها، فينظر ذلك القسم من النّاس إلى ما تحقق من ثراء مادي على حساب اهمال بعض القيم الاخلاقية، وهذا كان واضحاً في المشكلات التعليميّة والاجتماعية التي عصفت باليابان بعد ما يُقارب عقدين من الازدهار الاقتصادي؛ لذا أصبح لزاماً على الأُمم التي بدأت تعيش حالات الانتعاش الاقتصادي أنْ تحذر من الوقوع بما وقعت فيه اليابان في تلك المدة، وأنْ تُبادر في وقت مبكر إلى وضع التدابير والإجراءات التي تحد من

---

(1) **Yoshio Murakami, "Bullies in the Classroom", Japan Quarterly: 32, (Oct.-Dec.,1985),Pp..407-411.**

(٢) **مثنى عبد الجبار عبود، المصدر السابق، ص١١٠-١١١؛ ادوارد بيوشامب، التعليم المصدر السابق، ص٢٦-٢٨؛**

Kengi Hamada, Prince Ito, Sanseido Company, (Tokyo,1963), Pp.65-66; Julian Dierks, Op.Cit., p. 115.

(3) **Edward R. Beauchamp, The Development of Japanese Education Policy, 1945-1985..., p.324.**

الظواهر السيئة والأمراض الاجتماعيّة التي قد تظهر مع مرور الوقت بسبب حالات الثراء التي تعيشها، وذلك للحفاظ على أهم أُسس بناء الأمم والمجتمعات في العالم إلا وهي القيّم الاجتماعيّة والأخلاقيّة.

ثانياً: فلسفة إصلاح التعليم

إنَّ أيَّ إصلاح واعد في مجال التعليم يُمثل رؤيةً تعكس فلسفةً وفكراً، يُراد تطبيقهما على أرض الواقع لتحقيق أهداف متّفق بشأنها وغاياتها[١]، وإنَّ الإصلاح التعليميّ لا يمكن تكوَّنه أو تطبيقه في فراغ ، ففي حين أنّ بالإمكان إدخال بعض الأمور الثانوية نسبياً على جوانب التعليم، كتغيير شكل هندسة الأبنيّة المدرسيّة، أو تغيير الجداول الدراسية اليوميّة، دون الحاجة للرجوع إلى سياق اجتماعي أوسع، في حين أنّ أيّ إصلاح يمس جوانب أخطر شأناً، يكون بطبيعته جزءاً من مجموعة معقدة من العلاقات المتبادلة في البنية السياسيّة والاقتصاديّة والاجتماعيّة للنظام التعليميّ، فالتغييرات التي تتعلق باختيار المعلمين وتعيينهم وتدريبهم وشروط عملهم من شأنها أنْ تؤثر على موقعهم في مهنتهم، مع ما يستتبعه ذلك من آثار بالنسبة إلى التنقل وتغيير الوظيفة، كذلك فإن الإصلاحات التي تتم في محتوى المناهج الدراسية، تعكس سواءً عن قصد أو غير قصد، التغيّرات التي تطرأ على الفكرة التي يكوِّنها المجتمع عن مستقبله، كما أنّ للتغييرات التي تحدث في النظم التعليميّة آثارها فيما يتصل بنتفاع النّاس من فرص التعليم المتاحة، إنْ كان باختيارهم أو بسبب تطوّر صناعيّ أو زراعيّ حدث في تلك المجتمعات، ومن ثمّ فهي مرتبطة ارتباطاً وثيقاً ببنية الوضع الاجتماعيّ وطموح الأفراد، ثمّ إنّ ما يحدث من تغيير في رصد الموارد المالية لمختلف مراحل التعليم، كتخصيص مزيد من الاعتمادات للتعليم الأبتدائي والثانوي وتخصيص موارد أقل للتعليم العالي، كلّها أمور مرتبطة بأولويات اجتماعيّة عامّة[٢].

إنَّ الإصلاحات التعليميّة نتظم حوّل قضايا إصلاحية رئيسة، لعل أبرزها وأبعدها أثراً، هي تلك التي تسعى إلى المزيد من التكافؤ في فرص التعليم، والتي بدورها تسد

---

(١) ادوار بيوشامب، المصدر السابق ص١٠.

(٢) هانز فايلر، تخطيط الإصلاح التربوي وإدارته، التربية الجديدة، العدد الثاني عشر، السنة الرابعة، آب،١٩٧٧، ص٤٣.

حاجة الأفراد لتنمية قدراتهم العلميّة[١] ، ومن ثمّ تحقيق المزيد من المساواة والعدالة في توزيع فرص العمل بيّن النّاس، وثمة أنواع أُخر من الإصلاحات تتّصل بالتغييرات الكبرى التي تتمّ في محتوى البرامج التعليميّة ومادتها، والإصلاحات البنيويّة والماديّة المبنية على الاستشرافات والتنبّؤات المستقبليّة، ومعالجة إشكاليات التنمية لا سيّما في المناطق الريفيّة، وبخاصّة الفقيرة منها، والإصلاحات التعليميّة تختلف في مدى انتشارها وذيوعها اعتماداً على اعتبارات عدة، أهمها مدى ملاءمتها ومواءمتها للوسط المطبقة فيه، وقابليتها للتطبيق والتجريب، وكلفتها المادية، ومرجعية انبعاثها، ودرجة التحمّس إليها من قبل صنّاع القرار والمستفيدين والمنفّذين، وتؤكّد التجربة الدوليّة على أهمية البحث التربويّ، بشقّيه النظريّ والميدانيّ، في بلورة الإصلاحات التعليميّة، وقبيل صياغة تعميمها بعد التثبت من جدواها ومناسبتها وقدرتها على إحداث التغييرات المأمولة والمطلوبة[٢] .

كانت مسألة الإصلاح التعليميّ مسألة معقدة للغاية، وليست تقنية صرفة كما قد يتصوّرها البعض، فهذه المسألة تتشابك فيها الجوانب السياسيّة بالثقافيّة والاقتصاديّة بالاجتماعيّة، وتتدخّل عوامل وعوائق تحدّ من تقدمها، وأهمّ هذه العقبات والعوائق هي:

١- التصورات الثقافيّة الراكدة، وهيمنة بنى وممارسات تربويّة ارتبطت بتأثيرات ثقافيّة أجنبيّة، تعوّدتها الأجيال جيلاً بعد جيل، ولمواجهة ذلك لا بد أنْ تتضافر الجهود كافة الحكوميّة والاجتماعيّة، ولا يمكن للدولة بمفردها التخلص من هكذا تراكمات قابعة.

٢- تعدد مستويات صناعة القرار المرتبطة بالإصلاح التعليميّ، وضبابية الرؤية بالنسبة إلى أولويات الإصلاح نتيجة لنقص المعلومات، وندرة ذوي الكفاءات القادرين على رسم خرائط الإصلاح وخطط التطوير بناءً على أسس علميّة مقنّنة.

٣- محدودية الميزانيات المالية التي تُخصص للبحث والتطوير التربويّ، فهذه المجالات البحثية العلميّة بحاجة إلى تخصيص أموال كافية كون النتائج التي سيحصل عليها الباحثون من تلك الأبحاث ستوجه نحو تطوير قطاعات الدولة كافة[٣] .

---

(1) Leonard James Schoppa, Op.Cit.,p.174.

(٢) هانز فايلر، المصدر السابق، ص٤٦-٤٨.

(3) Naoyuki Agawa Op.Cit., p.4.

لذا لا بد من مسار أوحد أو استراتيجية واحدة يُبنى على ضوئها الإصلاح، ثمّ القيام بوضع صيغ وبرامج تُطبق بشكل تجريبي على أرض الواقع تتبنّى ترجمة الأهداف المأمولة، ويتمّ تعميمها متى ما أثبتت التجربة الميدانية فاعليتها وكفايتها، وبشكل عام، توجد ثلاثة بدائل أساسيّة لمشاريع الإصلاح التعليميّ، تتمايز عن بعضها البعض على أساس قربها أو بعدها أو اندماجها بحياة النّاس وأعمالهم، وهذه النماذج هي : نموذج الإنماء التعليميّ الأكاديميّ، الذي يجعل أفراد المجتمع يحظون بتعليمٍ أكاديميٍ كلٌّ حسب قدراته العلميّة، والثاني نموذج الإنماء التربويّ المنتج، الذي يجعل من الأفراد أصحاب تخصصات علميّة منتجة تنعكس آثارها الإيجابية على اقتصاد البلد، وأخيراً نموذج الإنماء الثقافيّ الشامل، الذي يحصل بموجبه أفراد المجتمع عامّة على ثقافة علميّة شاملة(١).

نستنتج مما تقدم: أنّ إصلاح التعليم حرّكة تحتاجها الأمم التي ترموا إلى النهوض والتقدم، وإنّ هذا الإصلاح هو عمل تضامني، لا يقع على عاتق وزارة التعليم وحدها، ولا على الدولة ومؤسساتها إذا ما أُريد له النجاح، فهو مسؤولية فئات المجتمع كافة الرسميّة منها وغير الرسميّة، وإنّ النجاح الحقيقي لأيّ إصلاح تعليميّ يتحقق عندما يُقام على قواعد وأسس سليمة تجتث كلّ ما قبلها من قواعد وأُسس معتلة سابقة، مع توفر عاملي الإرادة الصادقة والعزيمة الثابتة لتحقيق أهداف ذلك الإصلاح.

ثالثاً: خطوات إصلاح التعليم في عقد السبعينيّات من القرن العشرين

كانت قد جرت نقاشات واسعة ومطولة منذ بدايات عقد السبعينيّات واستمرت حتّى عام ١٩٧٨ تدور حول أفكار عديدة لإصلاح التعليم في اليابان، كما إنّ وزارة التعليم كانت قد سعتْ خلال هذه المدة لوضع معايير تعليميّة يتمّ من خلالها تقيّم الإنجازات التعليميّة في اليابان خلال المدة السابقة، وكان الكشف عن تقرير المجلس المركزيّ لإصلاح التعليم الذي تمّ نشره في عام ١٩٧٥ قد أدّى إلى حدوث ضجة كبيرة داخل الأوساط التعليميّة؛ إذ انتقد التقرير كُلاً من الجهتين المتضادتين، التيّار المحافظ المسيطر على مفاصل وزارة التعليم واتحاد معلمي اليابان الذي يُمثل شرائح واسعة من

(١) أحمد صيداوي وآخرون، الانماء التربوي، معهد الانماء العربي، (بيروت،١٩٨٢)، ص١١١-٢٠٦.

المعلمين[١]، وحذر التقرير بأنّ التعليم في اليابان يشهد تراجعاً خطيراً وسريعاً؛ بسبب التنافر بيّن تلك الجهتين اللتان تسعيان لمصالحهما الذاتية على حساب المصالح التربويّة العامّة، فالتيّار المحافظ عارض الكثير من الإصلاحات دون التدقيق والنظر في محتواها، وإنّ الكثير من الوقت أُعطيه لإيجاد خطط إصلاحات جديدة، لكن الواقع تحدث عن عدم وجود تنفيذ لتلك الخطط[٢]، والحال نفسه ينطبق على اتحاد معلمي اليابان الذي اعترض على الكثير من الإصلاحات التي اعتقد أنّها ضرتْ بالمعلمين وبمستوى التعليم، وقد يكون الأمر عكس ذلك[٣].

لقد كان تقرير المجلس المركزي لإصلاح التعليم قدْ ركزَ على سياسات وتدابير أساسيّة بعيدة المدى من أجل تطوير التعليم، والدعوة إلى تقيّم إنجازات الدولة اليابانيّة في مجال التعليم على مدى السنوات العشرين الماضية، وعلى مقدار فهمها للنظام التعليميّ الذي يتناسب مع متطلبات عصر تكنولوجيا المعلومات في السنوات المقبلة[٤]، وقد وافقت وزارة التعليم اليابانية على مضامين التقرير، وبخاصّة تلك الأمور التي تعلقتْ بمسألة تمديد مدة التعليم الإلزامي المجانيّ، ليشمل مدارس رياض الأطفال للفئات العمرية التي تتراوح أعمارها بيّن أربع إلى خمس سنوات، لكن تطبيق ذلك تطلّبَ التوّسع في مدارس رياض الأطفال كون ٧٠٪ منها كانت مدارس خاصّة أهليّة، فضلاً عن أنّ ذلك سيجعل وزارة التعليم بحاجة إلى ميزانية إضافية من أجل تعيين أعداد جديدة من المعلمين، مع ذلك فقد التزمت الوزارة بتفيذ فقرات تقرير المجلس المركزي لإصلاح التعليم بعد نشره مباشرة، لكن الغريب أنّها تراجعت بعد مدة وجيزة بسبب الانتقادات الشديدة التي وجهتْ ضد التقرير من رؤساء الجامعات ومن وزارة الصحة، فضلاً عن التيّار المحافظ واتحاد المعلمين؛ إذ اعترض رؤساء الجامعات

---

(١) جابريل آيه الموند، جي بنجهام باول الابن، المصدر السابق، ص٥٢٢.

(2) Mikiso Hane,Op,Cit.,p.211; Ministry of Education, Japan's Modern Educational System..., p. 137; Leonard James Schoppa, Op.Cit., p.171.

(3) Central Council for Education, "Basic Guidelines for the Reform of Education: On the Basic Guidelines for the Development of an Integrated Educational System Suited to Contemporary Society: Report of the Central Council for Education",(Tokyo, 1972), p. 2.

(4) Edward R. Beachamp, James M. Vardaman,Op.Cit., p.24.

على فكرة التحكم بالجامعات من قبل وزارة التعليم، وانتقدت بشدة وزارة الصحة اقتراح التعليم الإلزامي في مدارس رياض الأطفال، كون تلك المدارس تمثل مرحلة ترفيهيه من حياة الأطفال لا يجوز حرمانهم منها، بينما كانت هناك انتقادات حوّل الفقرات المتعلقة في مسألة إعادة النظر بهيكلية نظام التعليم (٦-٣-٣-٤) واستبداله بأنظمة أُخر مثل: (٦-٤-٤) أو (٥-٤-٤-٤) أو (٤-٥-٥) أو (٤-٤-٦)، وغيرها، التي اعترض عليها التيّار المحافظ في وزارة التعليم، في حين أشارت فقرة تأهيل المعلمين وإدخالهم دورات تدريبيّة تقويميّة حفيظة اتحاد المعلمين[١].

يبدو أنَّ عقد السبعينيّات لم يُحقق إصلاحات تعليميّة ملموسة، وإنّما كانت هناك خطوات بسيطة نحوَّ الإصلاح؛ وذلك بسبب الخلافات التي كانت قد ظهرت على ما ورد بتقرير المجلس المركزي لإصلاح التعليم، فضلاً عن أنّ القائمين على التعليم في وزارة التعليم لم ينتبهوا إلى ذلك التراجع الخطير بمستوى التعليم في هذا العقد إلا بعد أنْ كشفه ذلك التقرير، وبعد كشفه لم تكن هناك إرادة قوية من الوزارة لتطبيق توصيات التقرير في الإصلاح، وإنّ هذا القصور في عدم التوجه نحو الإصلاح قد أدّى إلى ظهور تداعيات سلبية على المسيرة التعليميّة في اليابان فيما بعد.

رابعاً: إصلاحات التعليم في عقدي الثمانينيّات والتسعينيّات من القرن العشرين

كانت هناك دعوات عديدة لإصلاح التعليم في اليابان في عقد الثمانينيّات، وكان من أهمها هي تلك الإجراءات التي دعا إليها رئيس وزراء اليابان ياسوهيرو ناكسوني[٢]

---

(1) Leonard James Schoppa, Op.Cit., Pp.174-191.

(٢) ياسوهيرو ناكسوني: ولد في مدينة غونما (Gunma) وهي محافظة جبلية في وسط اليابان، في ٢٧ آيار عام ١٩١٨، تخرج من جامعة طوكيو، وكان ضابطاً في الجيش الياباني خلال الحرب العالمية الثانية، أصبح عضواً في البرلمان الياباني عام ١٩٥١ وانتقد الأحتلال الأميركي برسالة متكونة من (٢٨) صفحة وجهها إلى الجنرال ماك آرثر، الذي القى بالرسالة وهو غاضب في سلة المهملات، دعا ناكوسوني في حينها إلى احياء الروح القومية وتبجيل الأمبراطور، وتوسيع قوة الدفاع الذاتي وتعديل المادة التاسعة من الدستور التي تحظر الحرب على اليابان في تسوية النزاعات الدولية وكان وزيراً للعلوم عام ١٩٥٩ ووزيراً للنقل عام ١٩٦٧، ورئيساً لقوات الدفاع الذاتي عام ١٩٧٠، ووزيراً للصناعة والتجارة عام ١٩٧٢، شغل منصب رئيس وزراء اليابان للمدة من ٢٧ تشرين ثاني عام ١٩٨٢ وحتى ٦ تشرين ثاني عام ١٩٨٧ عن الحزب الليبرالي الديمقراطي، لاقى انتقاداً شديداً من الأحزاب اليسارية في البرلمان بسبب زياراته المتكررة إلى أضرحة الأسلاف وقتلى الحروب اليابانية وتأييده

(Yasuhiro Nakasone) بتأليف المجلس الوطني لإصلاح التعليم (The National Council on Educational Reform (NCER) في عام ١٩٨٤، ويُدعى باليابانيّة (رينكيوشين) (Rinkyoshin)، والذي باشر عمله على ضوء تقرير هيئة مستشاري وزارة التعليم والمجلس المركزي للتعليم(١)، وكان قد صدر التقرير النهائي منه في عام ١٩٨٧؛ إذ أكد أنّ التعليم في اليابان يمر بحالة من الانتكاس، ودعا المجلس إلى أهمية التركيز على زرع القيّم الأخلاقية والروح الوطنيّة في عقول الطلبة اليابانيين(٢)، وبيّن أنّ التعليم اليابانيّ يُعاني من ضعف في محتوى المناهج الدراسية(٣)، ودعا إلى مراجعة السياسة التعليميّة للسنوات الماضية، ووضع التدابير والأنظمة الصحيحة للسنوات القادمة، وتطوير الجامعات بما يتناسب مع مستوى التطوّر العلميّ والتكنولوجيّ الذي يشهده العالم(٤).

كان من بيّن مقترحات تقرير المجلس الجديد، اقتراحات دعا اليها تقرير المجلس المركزي لإصلاح التعليم الذي نُشر في عام ١٩٧٥ ولم تُطبق(٥)، ومنها أنْ يشمل التعليم المجاني مدارس رياض الأطفال للأعمار من (٤-٥) سنوات، وأنْ توفر الأعداد الكافية

لاصدار قوانين تهتم بتلك الاضرحة، كان يُحبذ أن تمتلك اليابان اسلحة نووية تكتيكية، سعى إلى تحسن علاقاته مع الاتحاد السوفيتي وجمهورية الصين الشعبية وامتاز بعلاقات قوية مع الرئيس الاميركي رونالد ريغان، وهو الآن في عمر زاد عن ثمانية وتسعين عاماً، يُنظر:

James. L. Huffman, Modern Japan a History in Documents, Oxford University press, (USA,2004), p.197; Stephen S. Large,Pp.190-191; Encyclopaedia Britannica, Yasuhiro Nakasone.com.

(١) وهي هيئة استشارية يُشرف عليها رئيس الوزراء ويرأسها رئيس جامعة كيوتو السابق مع خمسة وعشرين عضواً، منهم تربويون وآباء ورجال صناعة وغيرهم. ايزاد سوزوكي، إصلاح التعليم في اليابان من منظور القرن الواحد والعشرين، مستقبليات، مكتبة اليونسكو الاقليمي للتربية في الدول العربية، المجلد (٢٠)، العدد:١، عمان،١٩٩٠، ص٢٧-٢٨.

(2) Leonard James Schoppa, Op.Cit., Pp.212-216.

(3) Report of the Central Council for Education,Op.Cit., p.2.

(٤) ايزاد سوزوكي، المصدر السابق، ص٢٧-٢٨؛

Hajime Kimura, Yasuyuki Iwata, Op.Cit., p.27; Yuri Ishii, Op.Cit., p.109.

(5) Leonard James Schoppa, Op.Cit., Pp.189-190.

من المعلمين لكي يكون لديهم الوقت الكافي لأداء عملهم على أكمل وجه؛ وذلك بسبب ساعات العمل الطويلة التي يقضونها في الدوام الرسمي داخل المدرسة وساعات النشاط اللاصفي التي قسم منها بعد انتهاء الدوام المدرسي، ومن المقترحات الأُخر التي كانت في مصلحة المعلم هي دعوة الحكومة إلى زيادة رواتب المعلمين لتحسين ظروفهم المعاشية بما يتناسب مع متطلبات العصر الحديث، وطالب التقرير بزيادة الدعم الحكومي للجامعات العامّة والخاصّة، وشجعَ مجالات البحث العلميّ وتكنولوجيا المعلومات والرياضة وتدويل التعليم، وأوصى بإلغاء القيود عن النظام المدرسيّ لأجل تنويع المناهج الدراسية، وأن تُجرى تغييرات في نظام الامتحانات وتطوير التعليم مدى الحياة، وقد أُعجب وزير التعليم ميشيتا ساكاتا[(١)] (Michita Sakata) بهذا التقرير وعده يُمثل النهضة الثالثة للإصلاح التعليميّ في تأريخ اليابان[(٢)].

لقد عارض العلماء اليساريون والليبراليون الذين لم يكونوا أعضاءً في المجلس الوطني لإصلاح التعليم مقترحات المحافظين الجدد في ذلك المجلس، وأيدهم في ذلك أعضاء اتحاد معلمي اليابان، إذ وجدوا أنَّ تركيز التقرير على التربية الأخلاقية والهوية الوطنيّة من شأنه أنْ يؤدي إلى إحياء التعصب القوميّ وإشاعة النزعة العسكريّة[(٣)]، وإنَّ الغرض من رفع القيود عن التعليم والاستثمار فيه جاء من أجل زيادة الموارد البشريّة وتحقيق النمو الاقتصاديّ للبلاد وليس لتعزيز الديمقراطية وحقوق

---

(١) ميشيتا ساكاتا: ولد في ١٩ تموز عام ١٩١٦، أنتخب لأول مرة في البرلمان الياباني عام ١٩٤٦ كعضو عن الحزب الديمقراطي الليبرالي، فاز في الانتخابات الستة عشرة التالية حتى قرر عدم الترشح في عام ١٩٩٠ تقلد عدة مناصب حكومية، فكان وزيراً للصحة والرعاية الاجتماعية عام ١٩٥٩ ثمّ وزيراً للتعليم ووزيراً للعدل ورئيساً لمجلس النواب بين عامي ١٩٨٥-١٩٨٦، توفي في ١٣ كانون ثاني عام ٢٠٠٤ متأثرا بقصور في القلب. يُنظر:
The Japan Times News.,14 Janu., 2004.

(2) Leonard James Schoppa, Op.Cit., Pp..213-215; Robert M. McKenzie, Op.Cit.,p.8;Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology in Japan,White Paper on Education..., Op.Cit., p.5.

(3) Peter Cave, Primary School in Japan, Self, Individuality and learning in Elementary Education, Routledge, (NewYork,2007), p.14.

الطلبة[١]، مع ذلك، فشل اتحاد معلمي اليابان في حشد المعلمين ضد توصيات المجلس، وبالإمكان وصف التقرير أنّه كان اعترافاً ضمنياً أنّ التعليم في اليابان تراجع، مع العلم أنّه كان قد توّسع كثيراً في سنوات الازدهار الاقتصاديّ، وإنّ الفرصة الآن مؤاتية والحاجة مُلحة في تحسين مستواه، وقد شاركت منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (Organization for Economic Cooperation and Development (OECD بهذه الخطوات الإصلاحية من خلال تقديم المشورة العلميّة إلى وزارة التعليم اليابانيّة، فأرسلت فريقاً من المختصين التربويين إليها لإعطائها الخبرة الكافية لوضع حلول للمشكلات التي قد تواجه التعليم في المستقبل، علماً أنّ تلك المنظمة الدوليّة كانت قد امتدحتْ التعليم اليابانيّ عام ١٩٧١ وأثنت على الدور الذي أداه في التنمية الصناعيّة في البلاد، لكنها بعد ذلك انتقدت بشدة طبيعة النظام التعليميّ اليابانيّ ذو المراقبة المركزيّة الشديدة، وكانت المنظمة قد أوصت بأنّ التدابير العملية التي تهدف إلى تنمية شخصية الطالب لا بد أنْ تكون أكثر مرونة مما يتعرض إليه الطلبة من ضغوط كبيرة خلال الدراسة، والمفروض اعطاءهم المزيد من الوقت ومساحة أوسع من الحرية في اختيار المناهج الدراسية والتنوع في ممارسة الأنشطة اللاصفية التي تُشيع روح المحبة بينهم، كما أكدت منظمة التعاون الاقتصاديّ والتنمية على ضرورة الاهتمام بمسائل التعاون والانضباط والمنافسة والإبداع بيّن الطلبة[٢].

قامت وزارة التعليم في عام ١٩٩٣ بترقية عدد من المدارس الثانوية إلى مدارس شاملة قائمة على نظام الائتمان، وهي مشابه بالمدارس الثانوية العامّة في الولايات المتحدة الأميركية؛ إذ يحق للطالب اختيار الفصول الدراسية لتطوير مهاراته وقدراته، ويمكن له أنْ ينقل ساعات الاعتماد إلى مدارس أُخر؛ إذ يتمكن بذلك من إتمام دراسته بمدة أقصر، وإنّ القبول في تلك المدارس يعتمد على ضوابط خاصّة أصدرتها وزارة التعليم، منها أنْ يكون الطالب لديه الدافع القوي للتفوق والإبداع، وأنْ يكون

---

(1) Teruhisa Horio, Educational Thought and Ideology in Modern Japan: State Authority and Intellectual Freedom, Edited and translated by Steven Platzer,(Tokyo,1988), p.365.

(2) Organisation for Economic Cooperation and Development,Op.Cit.; Ministry of Education, Science & Culture in Japan, Japanese Government in Education, Science and Culture 1989,(Tokyo,1990),p.20.

نشطاً في مجال الأنشطة اللاصفيّة والأندية الثقافيّة والرياضة والخدمات التطوعيّة، فضلاً عن أنّ قبوله يعتمد على ضوء توصيات المدرسين وقادة المجتمع المحلي، مع حاجة لإجراء مقابلة معه ومعرفة مهاراته العمليّة[١].

كانت وزارة التعليم تُصدر منذ عام ١٩٥٨ دليلاً للتعليم، ويتم تجديده كلّ عشر سنوات، ويتطرق ذلك الدليل إلى المناهج الدراسية وبيان أهداف التعليم وطرق التدريس وعدد الساعات الدراسية لكلّ مادة دراسية، وكانت الوزارة قد طلبت من المدارس الحكومية ومن الكوادر التدريسيّة متابعة سير الدراسة، والتعاون بتشخيص الأخطاء الفنية في الكتب المدرسية، وبيان الآراء المنحازة فيها كون الوزارة لديها كافة المعلومات الخاصّة فيما يتعلق في ترخيص وطباعة تلك المناهج الدراسيّة، وتقوم الوزارة بتحديد المناطق التعليميّة على أساس التقسيم القائم لدى مجالس التعليم في المحافظات والأقضية، فمجالس التعليم في المحافظات مسؤولة عن إدارة المدارس الثانوية وتوظيف المعلمين وتُشرف على مجالس التعليم في الأقضية، أمّا الإشراف على المدارس الأبتدائية والمتوسطة فهو من مسؤولية مجالس التعليم في الأقضية، وكانت تلك المجالس تُعيّن من رؤساء الإدارات المحلية في المحافظات أو الأقضية، ويتم المصادقة عليها من وزارة التعليم منذ عام ١٩٥٦، لكن هذا الأمر تمَّ إلغاءه في عام ١٩٩٩، وبقت صلاحية تعيين تلك المجالس محصورة بموافقة وزارة التعليم[٢].

وجدَ الباحث في خطة الإصلاح التعليمي التي ساندها رئيس الوزراء ياسوهيرو ناكسوني منذ عام ١٩٨٤ كثيراً من الميّزات التي صبت لصالح التعليم في اليابان، غير أنَّه لاحظ عليها أنّها غفلت عن أمور عدة، منها: أنّها لم تعالج مسألة طول اليوم الدراسي في اليابان الذي كان بساعاته الثمان الرسمية وساعتان أُخر للأنشطة اللاصفيّة يُشكل ضغطاً شديداً على الطلبة وعلى المعلمين بدون استثناء، وإنّ هذه المدة الطويلة التي كان هدفها لدى المختصين رفع المستوى الدراسي، انعكست سلباً على وضع

---

(1) **Mikiy Ishikida, Japanese Education in The 21st Century, (N.P.,2005), p.10.**

(٢) **بدرية المفرج، وآخرون، دراسة حول التطوير والإصلاح التربوي، نماذج من بعض الدول، دراسة مكتبية، مركز البحوث التربوية والمناهج، دولة الكويت، ١٩٩٩، ص٢٤-٢٥؛**

Lucien Ellington, Japanese Education, Japan Digest, National Clearinghouse for United States-Japan Studies, September 2005, p.1; Julian Dierkes, Op.,Cit.,p.116; Yasuhiro Nemoto, Op.Cit., Pp., 16-17.

الطلبة والمعلمين، وهي قد تكون واحدة من الأسباب التي أدّت إلى تراجع التعليم في اليابان[1]، فضلاً عن ذلك، فإنّ خطة الإصلاح عندما رفعت القيود عن التعليم ونوعت شكل المدارس وزادت من صلاحياتها، فإنّها بذلك فتحت باباً للاجتهاد أصبح من الصعب غلقه، قد يُصلح أو يضر بالتعليم.

خامساً: إصلاحات التعليم في العقد الأوّل من القرن الواحد والعشرين

منذ نهاية الحرب العالميّة الثانية، نجحت سياسة التعليم اليابانيّة في تحقيق أهداف عدة، منها: ضمان تكافؤ الفرص التعليميّة بيّن جميع اليابانيين، ورفع مستوى التعليم الوطنيّ، ورفد البلاد بالموارد البشرية المتقدمة التي بإمكانها أنْ تستجب لمتطلبات العصر الحديث، ومن ثمَّ دعم التنمية الاقتصاديّة للمجتمع اليابانيّ[2]، مع ذلك، كان وضع التعليم في بدايات القرن الواحد والعشرين قد عانى من تعثر وتراجع بشكل كبير، بالإمكان تشخيصه بالشكل الآتي:

أولاً: كان هناك انخفاضٌ كبيرٌ في الوظائف التعليميّة داخل المجتمع اليابانيّ على خلفيّة التحضر ومظاهر الثراء وانخفاض معدل المواليد، فضلاً عن كثرت المشكلات التي ظهرت داخل المدارس، وبروز ظواهر سيئة مثل البلطجة والعنف المدرسي وتسرب الطلبة من المدرسة وزيادة مشكلاتهم الاجتماعيّة في خارجها[3]، وخلو الكثير من الفصول منهم بسبب تناقص أعدادهم، مع وجود شباب قاموا في كثير من الأحيان بارتكاب جرائم وحشيّة لا يمكن تصورها حتّى وقت قريب، فضلاً عن انحرافات حدثت

---

(1) **Yasuo Saito, Distinctive Features of the Japanese Education System, p.2.**

(2) **Minsitry of Education, Eigth years of History of Education System, p. 488; John W. Dower, Empire and Aftermath..., Pp. 448-455.**

(3) **Hajime Kimura, Yasuyuki Iwata, Op.Cit.,p.26; Nancy E. Sato, Op.Cit., p.250; Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology in Japan,White Paper on Education..., p.5.**

واعتداءات على أطفال ومشكلات أُخر مختلفة، منها ما أُرتُكبَ في داخل المنازل التي كان من المفروض أنْ تُعد هي نقطة الانطلاق السليمة والأساسيّة في التعلّم[١].

ثانياً: كان هناك تدهور في مستوى المبادئ الأخلاقيّة والعلاقات الاجتماعيّة بيّن الشباب، وهذا الوضع له علاقة واضحة بالتغيّرات التي حصلت في البيئة المحيطة، وكانت منسجمة مع التوجه الاجتماعي الذي دعا إلى الاهتمام بحقوق وحريات الأفراد على حساب تمتين علاقات الشباب مع الآخرين داخل المجتمع اليابانيّ، وأدى إلى ميل الشباب للنأي عن المجتمع والانسحاب إلى عوالمهم الخاصّة.

ثالثاً: إنَّ نظام التعليم القائم على تكافؤ الفرص ورفع المستوى العلميّ أدّى إلى عدم الاهتمام بالطرائق التعليميّة التي تبحث عن بناء شخصية وقدرات كلّ طفل، وإنّ نظام التعليم الحالي بما في ذلك النظام المدرسيّ وطريقة الامتحانات لم يؤديا دورهما للوصول لهذا المطلب.

رابعاً: إنَّ المتغيّرات السريعة في المجتمع اليابانيّ من النمو الاقتصادي السريع الذي كان قد حصل، مع التقدم الكبير في مجال العلوم والتكنولوجيا والعولمة الاقتصاديّة وثورة تكنولوجيا المعلومات، جعلت النظام التعليميّ اليابانيّ التقليديّ من التعليم الأبتدائي والثانوي إلى التعليم العالي غير قادر على الالتحاق مع تلك المتغيّرات العلميّة السريعة والتقدم الحاصل في المجتمع والعالم[٢].

إنَّ هذه المشكلات التعليميّة المتعددة دفعت رئيس الوزراء اليابانيّ كيزو أوبوشي[٣] (Keizo Obuchi) في آذار من عام ٢٠٠٠ إلى تشكيل اللجنة الوطنيّة لإصلاح التعليم،

---

(1) **Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT), The Development of Education in Japan, National Report of Japan, (Tokyo,2004), Pp.75-77.**

(2) **Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT), Op.Cit.,p.58.**

(٣) **كيزو أوبوشي: ولد في ٢٥ حزيران عام ١٩٣٧ في مدينة ناكانوجو (Nakanojo)، إلتحق في عام ١٩٥٨ بجامعة واسيدا (Waseda) لدراسة الأدب الانكليزي، وعندما توفي والده في نفس العام، قرر أن يتبع خُطاه، فغير اختصاصه إلى العلوم السياسية، وحاز على البكلوريوس عام ١٩٦٢، عينه ريوتارو هاشيموتو (Ryutaro Hashimoto) وزيراً للشؤون الخارجية عام ١٩٩٧، ثم بعد ذلك نائباً له عندما استقال من منصب رئاسة الوزراء عام ١٩٩٨ بسبب فقد حزبه الليبرالي الديمقراطي الاغلبية في مجلس الشيوخ، حصل أوبوشي على موافقة مجلس النواب لترشحه لمنصب رئيس الوزراء، لكنه لم يحصل على موافقة مجلس الشيوخ، غير أن الدستور الياباني أجاز قبوله للمنصب بان يؤخذ بقرار مجلس النواب عند حالة عدم الاتفاق بين المجلسين،**

والتي قدمت تقريرها في كانون أوّل عام ٢٠٠٠ خلال مدة حكم رئيس الوزراء يوشيرو موري[١] (Yoshiro Mori)، واستند التقرير إلى مبدأين، المبدأ الأوّل العودة إلى أساسيات التعليم، والآخر إحداث إصلاح حقيقي في المؤسسات التعليميّة اليابانيّة، وإنَّ أهم تلك الإصلاحات يجب أنْ تهدف إلى تكوين نظام تعليميّ مُحبب يُحفز الشعب اليابانيّ إلى التعاون معه، وفي الوقت ذاته على ذلك النظام أنْ يهتم بقدرات الطلبة الفردية وإبراز طاقاتهم الإبداعية ليكونوا قادة مقتدرين في إدارة مؤسسات بلدهم، وعلى المدارس اليابانيّة أنْ ترقى بطرائق التعلّم لتكون متناسبة مع التطوّرات السريعة التي تحدث في العالم[٢].

بناءً على تقرير اللجنة الوطنية لإصلاح التعليم، وضعت وزارة التعليم خطة لإصلاح التعليم للقرن الواحد والعشرين عُرفت بخطة (قوس قزح) (Rainbow Plan) في كانون الأوّل عام ٢٠٠٠، وبالتالي قدمت صورة كاملة للسياسات الإصلاحيّة التعليميّة، وحددتْ

واصبح رئيساً للوزراء في ٣٠ تموز عام ١٩٩٨، ركز خلال ولايته على قضيتين، توقيع اتفاقية سلام مع روسيا حول الجُزر المتنازع عليها وإحياء الاقتصاد الياباني، توفي في ١٤ مايس عام ٢٠٠٠ بسبب تعرضه إلى سكتة دماغية مميتة. يُنظر:

Calvin Sims, Keizo Obuchi, Premier Who Brought Stability as Japan's Economy Faltered, Dies at 62,World, May,15, 2000.

(١) يوشيرو موري: ولد في ١٤ تموز عام ١٩٣٧، درس في جامعة واسيدا في طوكيو، وانضم إلى نادي الركبي، وكان لديه شغف بالرياضة، لكنه لم يكن أبداً لاعباً ماهراً، أُنتخب في عام ١٩٦٩ عضواً في مجلس النواب، وأُعيد إنتخابه عشر مرات متتالية، كان وزيراً للتعليم بين عامي ١٩٨٣-١٩٨٤، ووزيراً للتجارة والصناعة بين عامي ١٩٩٢-١٩٩٣، ووزيراً للبناء بين عامي ١٩٩٣-١٩٩٦، في خضم معركته السياسية مع زعيم الحزب الليبرالي أشيرو أوزاوا (Ichiro Ozawa) تعرض كيزو أبوشي الذي كان رئيساً للوزراء وقتذاك لسكتة دماغية مع نزيف حاد في ٢ نيسان عام ٢٠٠٠، ولم يستمر في منصبه كرئيس للوزراء، فعقد مجلس الوزراء جلسة طارئة وقدم استقالة جماعية، أُنتخب بعد ذلك موري رئيساً للحزب الديمقراطي الليبرالي، واصبح رئيساً للوزراء في ٥ نيسان عام ٢٠٠٠ من خلال أصوات حزبه وحزب كوميتو الجديد والحزب المحافظ الجديد، أنتهت ولايته في ٢٧ نيسان عام ٢٠٠١، وهو حالياً رئيس اتحاد اليابان لكرة الركبي، وتم تعينه عام ٢٠١٤ رئيساً للجنة المنظمة لدورة الالعاب الاولمبية الصيفية عام ٢٠٢٠. يُنظر:

David Mcneill, Jake Adelstein, Yakuza Wars,The Asia-Pacific Journal, Vol.6,Issue,9,Sep.,1,2oo8; Japan Today, Jan.,15,2014; Los Angeles Times, June ,5, 2000.

(2) Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT), Op. Cit., p.59.

التدابير والمهام المقررة لهذا الإصلاح[1]، فجرى اتخاذ إجراءات توفير الميزانية المالية الكافية، والقيام بالمراجعات الضرورية لتحقيق الأهداف المطلوبة في السياسة التعليميّة الجديدة[2]، وشدد التقرير على الحاجة إلى تنويع التعليم وخفض المحتوى العلميّ للمناهج الدراسيّة إلى نسبة ٣٠٪، ورفع المزيد من القيود المركزيّة المسلطة عليه، والاهتمام بالتعليم المنزلي والتربية الأخلاقيّة والأنشطة التطوعيّة وتطوير التعليم العاليّ، وأنْ تضع وزارة التعليم خطة للتعاون مع المجتمع المحلي وأولياء أمور الطلبة، واقترح التقرير أنْ يكون هناك فصل بيّن الطلبة في المدارس الأبتدائية والثانوية على ضوء المستوى العلميّ لهم، وشجعَ المدارس التي طبقتْ نظام المدارس الثانوية لمدة ست سنوات ومدارس الائتمان، وأوصى التقرير بتطبيق نظام تقييم المعلمين، وإعادة النظر في القانون الأساسيّ للتعليم[3].

كان هناك منتقدون لخطة الإصلاح، اعترضوا على تطبيق نظام مدارس الائتمان الخاصّة بالموهوبين والمدارس الثانويّة ذات الست سنوات، وسوغوا اعتراضهم كون تلك المدارس ستزيد من حدة التنافس بيّن الطلبة وتخلق بينهم نوعاً من التمييز الطبقيّ في داخل المجتمع[4]، ونقدوا فكرة خفض المحتوى العلميّ في المناهج الدراسية وبخاصّة في مواد رئيسية مهمّة كالرياضيات والعلوم، وابدوا قلقهم من أنّ تطبيق ذلك سيؤدي إلى انخفاض المستوى العلميّ للطلبة بشكل عام، ورداً على المنتقدين، بينت وزارة التعليم أنّها كانت قد أكدت على ضرورة التركيز على الحد الأدنى للمستوى العلميّ، وإنّ إجراءها في تخفيض المحتوى جاء من أجل إعطاء الطلبة فرصة أوسع في فهم المواد

---

(1) Mikiy Ishikida, Op. Cit., p.11.

(٢) عام ٢٠٠١ تم إعادة تنظيم سلطات الحكومة المركزية، وذلك بتوحيد وزارة التعليم مع وزارات الرياضة والثقافة والعلوم والتكنولوجيا، ليكون اسم الوزارة الجديد وزارة التعليم والرياضة والثقافة والعلوم والتكنولوجيا. صورة رقم (٥) لمبنى الوزارة؛

Yasuo Saito, Education in Japan: Past and Present, p.11

(3) Peter Cave, Op.Cit., p.19; Lucien Ellington, Op.Cit., p.2; Yasuo Saito, Distinctive Features of the Japanese Education System, p.7.

(4) Shoko Yoneyama, "Japanese Education Reform: The Plan for the Twenty-First Century", in Japan – Change and Continuity, Edited by Javed Maswood, Jeffrey Graham and Hideaki Miyajima,(New York,2002), Pp.192-213.

الدراسيّة والوصول إلى مستوى أكاديميّ أعلى، فيكون الحد الأدنى لتدريس المناهج الدراسيّة ثلاثة أيام في الأسبوع لتلقي التعليم الإلزامي المنتقى بعناية، ويُخصص اليومان الآخران للمراجعة لفائدة التلاميذ الذين فشلوا في متابعة دروسهم، وأنْ يتم زيادة الساعات الدراسيّة من خلال تقليص ساعات الأنشطة اللاصفيّة، وفتح دورات تقوية في العطل الصيفيّة بالتعاون مع الآباء وقادة المجتمع المحلي(١).

لقد كانت فكرة الدراسات المتكاملة قد وُضعتْ من ضمن مفردات إصلاح التعليم في تلك المدة، وطُبقت في عام ٢٠٠٢؛ إذ تمَّ إفراد مواضيع عدة لها، منها: قضايا بيئية، وعلم المعلومات، وأمور متعلقة بالرعايّة الاجتماعيّة، والمواضيع الصحيّة، فضلاً عن أنّ تلك الدراسات شملت كذلك شؤون دوليّة وعلوم تربويّة، وأوصت وزارة التعليم أنْ تتناول تلك الدراسات الأنشطة التطوعيّة والتجارب المختبريّة والدراسات الاستقصائيّة، وقد خُصصَ وقت معين للدراسات المتكاملة على أنْ يكون مقداره (٣-٤) حصص دراسيّة في الأسبوع لتلاميذ الصف الثالث وحتّى السادس الأبتدائي، و(٢-٣) حصص دراسية لطلاب المدارس المتوسطة، و(٣-٤) حصص لطلاب المدارس الثانوية، وأُعطيت المدارس حرية في كيفية تدريس تلك المواد(٢)، كما مُنح الحق لطلاب المدارس المتوسطة والثانوية في حرية انتقاء المزيد من المواد الاختيارية، وأُعطيت للمدرسة صلاحيّة تحديد زمن الحصة الدراسية حسب مقتضيات المصلحة العلميّة للطلبة(٣).

كان من الإصلاحات الأُخر التي قامت بها الحكومة اليابانيّة، إصدار قانون التعليم الأساسيّ المُعدل بالرقم (١٢٠) في ٢٢ كانون أوّل عام ٢٠٠٦(٤)،أثناء الولاية الأوّلى لرئيس الوزراء اليابانيّ شينزو آبي(٥) (Shinzo Abe)؛ إذ ركز القانون على ضرورة

---

(١) مكتب التربية العربي لدول الخليج، اهداف اليابان في القرن الحادي والعشرين، تقرير لجنة رئيس وزراء اليابان حول اهداف بلاده في القرن الواحد والعشرين، سلسلة اضاءات تربوية، العدد الأول، ٢٠٠٠، ص٩-٣٩.

(2) Norio Ikeno, Op.Cit., p.95; Yuri Ishii, Op.Cit., p.115; Mikiy Ishikida, Op. Cit., p.12.

(3) Lucien Ellington, Op.Cit., p.1; Yasuhiro Nemoto, Op.Cit., p.15.

(4) Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology in Japan,White Paper on Education... 2007,Op.Cit., p.6.

(٥) شينزو آبي: ولد في ٢١ أيلول عام ١٩٥٤ في العاصمة طوكيو من عائلة تمتهن السياسة، فقد كان والده وزيراً للخارجية وجده رئيساً للوزراء بين عامي ١٩٥٧-١٩٦٠، حاصل على شهادة في العلوم السياسية من جامعة شايكاي عام ١٩٧٧ وجامعة كاليفورنيا الاميركية عام ١٩٧٩، فاز بمقعد في البرلمان عام ١٩٩٣، أصبح رئيساً

تحقيق التنمية الكاملة للفرد واحترام الحرية الأكاديميّة، وتوفير فرص واسعة لكسب المزيد من المعرفة، وتطوير قدرات الأفراد وزرع روح الإبداع لديهم، وأكد القانون المُعدل على المساواة بيّن الجنسين والاهتمام بالتعليم مدى الحياة والتحلي بالأخلاق الفاضلة، ومنح الجامعات صلاحيات واسعة في إدارة نفسها[١]، ودعا إلى رعاية المعلمين واعطائهم حقوق مُجزية، ودعم الأُسر اليابانيّة في توفير المستلزمات الدراسية لأبنائها، وأوصى الحكومة بتقديم الدعم المالي الكافي للعملية التربويّة برمتها، وحظر القانون أيّ نشاطٍ سياسيٍ داخل المدارس والجامعات، وحث على التسامح الديني، وعلى أنْ يحصل الطلبة على معرفة عامّة عن الدين ومنع ترويج معتقدات أيّة ديانة[٢].

وصدرتْ في الأوّل من تموز عام ٢٠٠٨ الخطة الأساسيّة الشاملة للنهوض بالتعليم، التي ناقشت الوضع الحالي للتعليم وتحديات المستقبل، فوضعت المخططات التي تجعل الأمة اليابانيّة قائمة على التعليم، على أنْ تكون هناك رؤية تربويّة لعشر سنوات قادمة[٣]، ومن أهم بنود الخطة الاهتمام بالتعليم الإلزامي، وتوفير الأموال الكافية للأُسر اليابانيّة التي تشكوا من أعباء التعليم، فنسبة الإنفاق عام ٢٠٠٨ على التعليم في اليابان كانت ٣,٥٪ من الناتج المحلي الاجمالي، وهذه النسبة لا تصل إلى متوسط إنفاق الدول الأعضاء في منظمة التعاون والتنمية الدوليّة والتي هي ٥٪؛ لذا أوصت الخطة بتطبيق نظام الاستثمار في التعليم بسبب نقص الموارد المالية، من أجل تحقيق

للوزراء لأول مرة في أيلول عام ٢٠٠٦، وغادر منصبه في ٢٦ أيلول عام ٢٠٠٧ بعد هزيمة حزبه الليبرالي الديمقراطي في الانتخابات التشريعية، انسحب من العمل السياسي لمدة خمس سنوات، ثم عاد بعد ذلك رئيساً للحزب في ٢٦ أيلول عام ٢٠١٢، وأُعيد انتخابه رئيساً للوزراء في ١٦ كانون أول عام ٢٠١٢، فاز بالمنصب نفسه في انتخابات مبكرة جرت في عام ٢٠١٤، وهو سياسي يُعرف بتوجهاته القوميّة واجه تحديات مع جيرانه وبخاصّة الصين والكوريتين الشمالية والجنوبية. يُنظر:

"Abe Shows Staying Power as Japan's Third-Longest-Soning Leader", Nikkei Asian, May 27, 2017; "Japan's New Leader Says Recovered from Illness". The Wall Street Journal. 16, Dec.2012; "Shinzo Abe's Comeback as Prime Minister Drives Japan's Turnaround", The Washington Post,9 Feb., 2014.

(1) Basic Act on Education (Act No.120 of December 22,2006).

(٢) للمزيد من الاطلاع على مواد القانون، يُنظر الملحق رقم (٣).

(3) Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology in Japan,White Paper on Education, Culture, Sports, Science and Technology 2008,(Tokyo,2008), Pp.4-5.

مستوى عالي من التعليم على صعيد الأداء والأبحاث، للوصول إلى المستويات التعليميّة في الولايات المتحدة الأميركيّة وأوربا، وإنّ هذا النظام بحاجة إلى قرار سياسي يُطوّر تنمية المؤسسات التعليميّة، وبخاصّة مؤسسات التعليم العالي من خلال مشاريعها المشتركة مع الشركات الصناعيّة والتجاريّة، بشرط التخلص من القيود البيروقراطية؛ إذ إنّ توفر الأموال لدى تلك المؤسسات التعليميّة سيُساعد في رفع مستوى التعليم، ولم تغفل الخطة عن مسألة تحسين مستوى أداء المعلمين وتقوية تعليم الطفولة المبكرة، وتأمين سلامة الطلبة من الكوارث الطبيعيّة وغيرها، والاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصّة وتطوير التعليم العالي وتدويل الجامعات، على أنْ تُراجع هذه الخطة باستمرار من أشخاص متخصصين(١).

لقد كانت وما زالت السنة الدراسية اليابانيّة تبدأ في الأوّل من نيسان وتنتهي في الحادي والثلاثين من آذار في العام التالي(٢)، وفي عام ٢٠٠٢ أصبح الأسبوع المدرسي خمسة أيام عدا أيام السبت والأحد، على أنْ يستغرق العام الدراسي اليابانيّ (٢٤٠) يوماً في السنة، لكن أغلب المدارس الخاصّة المتوسطة منها والثانوية التزمت بدوام أسبوعي لمدة ستة أيام، وقد عارض أغلب الجمهور العام أنْ تكون مدة الأسبوع الدراسي خمسة أيام، غير أنّ هناك قسماً آخر أيّد ذلك وبخاصّة بعد الإصلاحات الأخيرة التي دعت في قسم منها إلى تقليص محتوى المواد الدراسيّة إلى نسبة ٣٠٪، وكانت المدارس الأبتدائية في هذه المدة تتبع نظام ثلاثي في العطل المدرسية، فهناك عطلة صيفية لمدة (٤١) يوماً، وعطلة لمدة أسبوعين في فصل الشتاء، فضلاً عن عطلة في فصل الربيع، لكن وزارة التعليم أوصت مجالس التعليم بزيادة أيام العطل وبخاصّة بعد رفع القيود على المواد الدراسية، وأنْ تكون العطل بيّن فصلين دراسيين(٣).

---

(1) **Basic Plan for the Promotion, 1 July,2008, Government of Japan; Reiko Yamada,Op.Cit., p.20.**

(2) **Nancy E. Sato, Op.Cit., p.34; Without the author, Japan's Education System..., p.11.**

(٣) **الأطفال الذين بلغوا ست سنوات قبل ٣١ آذار من كل عام يلتحقون بالمدارس الأبتدائية، أما دوام يوم السبت فكان بمقدار أربع حصص دراسية حتى عام ١٩٩٢، ومنذ عام ١٩٩٣ بدأ يتقلص الدوام في ذلك اليوم حتى تم إلغاءه في المدارس العامّة في عام ٢٠٠٢؛**

The East Asian Studies Center, Op.Cit., p.4; Yasuo Saito, Distinctive Features of the Japanese Education System, p.2,p.7; Yuri Ishii, Op.Cit., p.115; Yasuhiro Nemoto, Op.Cit., Pp. 19-20.

كان أغلب المعلمين في المدارس الأبتدائية والمتوسطة غير راغبين بتجميع الطلبة في الصفوف الدراسية حسب قدراتهم العلميّة لكونه يسبب ضرراً لهم[(١)]، مع ذلك فان وزارة التعليم طلبت في العام الدراسي (٢٠٠٢-٢٠٠٣) من إدارات المدارس تطبيق برنامج التعليم الخاصّ بتجميع الطلبة في مواد اللغة الانكليزية والرياضيات والعلوم للصفوف المتقدمة في المدارس الأبتدائية والمتوسطة، وإضافة أكثر من معلم واحد لها، وبعد توجيهات الوزارة تلك مارست ما يُقارب ٧٠٪ من المدارس الأبتدائية والمتوسطة برنامج تجميع الطلبة حسب قدراتهم وإنجازاتهم العلميّة، وتمَّ قبول جميع الطلبة الذين تتراوح أعمارهم (١٥) عاماً في المدارس الثانوية على أساس أدائهم الامتحانات التحريريّة، وقد التحق بتلك الثانويات ٩٧,٣٪ من الطلبة في عام ٢٠٠٣، والتوقع بتخرجهم جميعاً مع وجود نسبة مقدارها ٢,٣٪ من الطلبة المتسربين، وتقبل مؤسسات التعليم العالي ما نسبته ٦٣,٥٪ من خريجي الثانويات، منهم ٤٤,٦٪ يدخلون الكلّيات، و ١٨,٩٪ يُقبلون في كلّيات التدريب المتخصصة[(٢)].

إنَّ وزارة التعليم اليابانيّة سعت إلى إتخاذ الإجراءات كافة اللازمة لتأمين المدارس وحماية الطلبة من أيّ إعتداءات قد يتعرضون إليها، وبخاصّة بعد الجريمة المروعة التي حدثت في الثامن من حزيران عام ٢٠٠١، عندما اقتحم شخص يُدعى مامورو تاكوما (Mamoru Takuma) والبالغ من العمر (٣٧) عاماً مدرسة إيكيدا الأبتدائية، وطعن بسكين مطبخ ثمانية تلاميذ حتّى الموت، وجرح خمسة عشر آخرين بينهم معلمين أثنين، وتمّ إلقاء القبض عليه وإحالته إلى محكمة مقاطعة اوسكا (Osaka) في مايس ٢٠٠٣، وقد طالبت النيابة العامة بإنزال عقوبة الإعدام به، وحصل تأييد لحكم الإعدام بعد أنْ سحب المتهم استئنافه أمام المحكمة العليا في اوساكا في أيلول عام ٢٠٠٣، وقدمت وزارة التعليم في حينها اعتذارها للرأي العام لعدم وجود تدابير وقائية مناسبة، ووعدت بتشكيل لجنة لإدارة الأزمات، ووافقت على دفع تعويضات مالية لعوائل التلاميذ

---

(١) **عمر هارون خليفة، انتصار ابو ناجمة، التحصيل الدراسي في اليابان ما بين القدرة والجهد، مجلة شبكة العلوم النفسية العربية، العدد:٢٣، ٢٠٠٩، ص٨٦.**

(2) **Mikiy Ishikida, Op.Cit., p.7.**

الضحايا بمبلغ مجموعه (٤٠٠) مليون ين يابانيّ، ومعاقبة (٢٤) شخصاً يعملون في المدرسة بضمنهم مدير المدرسة بسبب فشلهم في منع وقوع الحادثة[١].

بعد هذه الحادثة سعت الوزارة إلى جعل المدارس أكثر أمناً، على الرغم من أنّ المدارس اليابانيّة عُرفت كونها آمنة قبل وقوع تلك الحادثة؛ إذ بدأت إدارات المدارس بالتحقق من زوار المدرسة، وقامت بنصب كاميرات للمراقبة، وأرسلت الجهات الأمنية المسؤولة الحراس الأمنيين إلى المدارس الأبتدائية كافة التابعة لها، وكان على حرس المدارس التأكد من الأشخاص القادمين من خلال الشاشات التي تنقلها كاميرات المراقبة قبل تقدمهم خطوة نحو المدرسة، فضلاً عن ذلك فقد تشكلت مجموعات تطوعية من أفراد المجتمع اليابانيّ ساعدت الاجهزة الأمنية في منع وقوع اعتداءات إجرامية على المدارس[٢]، وفي نهاية عام ٢٠٠٣ كانت ٤٥٪ من المدارس فيها نظام كاميرات مراقبة، وإنّ حوالي ٣٣٪ من الطلاب قد أخذوا دروساً في الوقاية من الجرائم، لكن مفاجأة حدثت في الرابع عشر من شباط عام ٢٠٠٥ وقتما دخل فتى عمره سبعة عشر عاماً إلى مدرسة أبتدائية كان قد درس فيها، فقتل معلم وأصاب آخر، وجرح مسؤول التغذية المدرسيّة، وكانت أداة جريمته السكين أيضاً، ورداً على هذه الجريمة طلب مجلس التعليم في طوكيو من شرطة المدينة القيام بدوريات منتظمة في المدينة على جميع مدارس رياض الأطفال والأبتدائية والمتوسطة[٣].

كانت الأموال التي أُنفقت على التعليم المحلي في اليابان للعام الدراسي (٢٠٠٢-٢٠٠٣) قد بلغت بحدود (١٨,١) تريليون ين يابانيّ، وقد قُسم المبلغ إلى ٨١,٢٪ على التعليم المدرسي، و١٢,٩٪ على التعليم الاجتماعيّ، و٥,٩٪ على الإدارة التعليميّة، وقد وضعت هذه الميزانية من الحكومة المركزيّة بنسبة ١٨,١٪ ومن إدارات المحافظات

---

(1) Mikiy Ishikida, Op.Cit., p.13.

(٢) **كشفت وكالة الشرطة الوطنية اليابانية في الثلاثين من حزيران عام ٢٠٠٥عن احصائيات تؤكد أن هناك ما يقرب من (١٣٩٦٨) منظمة تطوعية في عام ٢٠٠٥ في مناطق اليابان كافة، تعمل على مساعدة الأجهزة الأمنية في منع الجريمة، وهذا العدد زاد ٤,٦ مرة عن ما كان عليه في آواخر عام ٢٠٠٣، إذ كان وصل الى (٣٠٣٦). يُنظر:**

Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology in Japan,White Paper on Education...,p.3;Yasuo Saito, Distinctive Features of the Japanese Education System, p.2.

(3) **Asahi Shinbun,17 Feb., 2005.**

بنسبة ٤٤،٤٪، والإدارات المحلية ٣٣،٢٪، والسندات الوطنية ٤،١٪، والتبرعات بنسبة ٠،٢٪، كما بدأت الحكومة اليابانيّة بدعم المدارس والكلّيات الخاصّة منذ عام ١٩٧٠، فقد بلغت الاعانات المالية حوالي ٣٠٪ من العائدات المالية في السنوات الأوّلى من عقد الثمانينيّات، لكنها انخفضت إلى ١٢،٢٪ في عام ٢٠٠٠، وكانت نفقات التعليم الأبتدائي والثانوي معقولة جداً ما لم يختار الآباء خيار إرسال أبنائهم إلى المدارس الخاصّة، أو دفع أموال إضافية للدروس الخصوصية؛ وبسبب الركود الاقتصادي الذي ساد البلاد في تلك المدة، فإنّ طالباً واحداً من كلّ عشرة طلاب كان يحصل على مساعدات مالية من الإدارات المحلية لتغطية نفقات اللوازم المدرسية ووجبات التغذية والرحلات الطلابية، في المقابل، فإنّ التعليم الجامعيّ يُعد مكلفاً للغاية للأُسر اليابانيّة، على الرغم من أنّ هناك بعض المنح والقروض الطلابية؛ لذا فإنّ معظم الآباء كانوا يتحملون نفقات دراسة أبنائهم في الكلّيات(١).

ظهرَ للباحث أنَّ الإصلاحات التعليميّة التي أقدمت عليها الحكومة اليابانيّة كانت عديدة في هذه الحقبة وبخاصّة بعد منتصف عقد التسعينيّات، وبغض النظر عن اهميتها في جوانب معينة، وبالذات قراراتها بحظر النشاط السياسيّ في المؤسسات التعليميّة، وأن يحصل الطالب على معرفة عامّة في الدين ومنع ترويج معتقدات الأديان والمذاهب، غير إنّ المتفحص لهذه الإصلاحات يجدها كثيرة ومتسرعة ومتبدلة غير ثابتة(٢)، فمن جانب كان هناك تقليل في محتوى المواد الدراسية الثقيلة أصلاً من أجل اعطاء وقت للمراجعة وزيادة الفهم لدى الطالب، لكن من جانب آخر كان هناك تلاعب بوقت الحصص الدراسية، وعدم التزام المدارس بعدد أيام الدراسة الأسبوعية، واعطاءها صلاحيات إيجاد مناهج جديدة ذات قيّمة علميّة عالية بحجة التعويض عن النقص الذي حصل في المحتوى، والنتيجة أنّ كل ذلك سيؤدي إلى تشتت في الأفكار والمناهج وتفاوت في مستوى الطلبة وضعف في مستوى التدريس، وإن الجهة المسؤولة عن هذا التخبط هي وزارة التعليم اليابانيّة التي كان عليها أن تأخذ بزمام المبادرة كونها

(1) **Mikiy Ishikida, Op. Cit., Pp.8-9.**

(٢) **يُستثنى من ذلك الخطة الشاملة للاصلاح في عام ٢٠٠٨، إذ لم يتم معرفة نتائج الخطة التي طبقت لعشر سنوات قادمة، كون الدراسة قد توقفت لحد عام ٢٠٠٨، ويبدو ان صفة التسرع والتبدل المستمرة لها جذور داخل العقلية اليابانية التي تُعاني من هاجس الزلازل والاعاصير التي ابتليه بها الشعب الياباني بسبب موقعه الجغرافي وظروفه البيئية القاسية.**

جهة اختصاص، وأن لا تمتثل إلى كلّ ما يُطرح من مقترحات وتوصيات قد تكون مضرة تأتي من هذا المجلس أو ذاك.

سادساً: تدارك نظام مرشدي الصفوف

يُعدُّ دور مرشد أو مربي الصف في صفوف الدراسة الأبتدائية جوهر التعليم الأبتدائي في اليابان، ويُعرف باليابانية (تانّين نو سينساي) (Tannin No Sensei)، ويترجم بالأنكليزية (Homeroom Teacher)[(١)]، وقد دفعت هذه الترجمة إلى الافتراض أنّ واجبات مشرفي الصف اليابانيين تُماثل واجبات مشرفي الصف في البلدان الأُخر، ولكن ليس الحال كذلك؛ إذ عادة ما يقوم مشرف الصف اليابانيّ بدور المرشدين الإجتماعيين والأكاديميين لقرابة أربعين تلميذاً، وتتعدى واجباته أقرانه الآخرين في الدول الأُخر إلى درجة كبيرة، فهو مسؤول عن النجاح أو الإخفاق الإجتماعي أو الدراسي لكلّ واحد من تلاميذه؛ إذ يجب عليه المحافظة على سجل بدرجات جميع تلاميذه وفي جميع المواضيع الدراسية ليس فقط التي يُدرسها، ويقوم مرشد الصف في المدارس الأبتدائية بتدريس أغلب المواد الدراسية والبقاء مع التلاميذ طوال اليوم، وحين يظهر له أنّ تلميذاً في خطر الرسوب في موضوع معيَّن، فإنه يقوم بإشراكه في دورات تعليميّة بعد نهاية دوام المدرسة وبمساعدة معلم المادة التي يجد أنّ التلميذ ضعيف فيها، وباختصار، فإنّ الفشل لا يمكن تقبله في اليابان بسهولة؛ إذ على مشرفي الصفوف ضمان عدم فشل تلاميذهم سواء في الدراسة أو قضايا أُخر أهمها الاجتماعيّة[(٢)]، وللمشرفين لقاء مع تلاميذهم (١٥) دقيقة في بداية كلّ صباح يوم دراسي، كما أنهم يُشاركون التلاميذ في تنظيف الصفوف وفي الرحلات والأنشطة اللاصفية، ويقومون أيضاً بزيارة منازل التلاميذ، وخلال الزيارة، يلتقي مشرفو الصفوف بالوالدين ويُجيبوا على أسئلتهما الخاصّة بولدهم، وينتهزون الفرصة أيضاً

---

(١) علاء فاضل العامري، المصدر السابق، ص٥٣٩.

(2) Morimitsu Nakamura, Op.Cit.; Yasuhiro Nemoto, Op.Cit., p.20.

لمشاهدة البيئة الحياتية للتلاميذ، وغالباً ما يطلبون الإذن لرؤية غرفهم، وبذلك يكون مشرفو الصف مؤهلين في إعطاء إرشاد واضح في ميادين حياة التلميذ كلّها[١].

لقد تعرضت صفوف المرشدين أو المربين لتحديات كبيرة خلال هذه المدة، وباتت مهددة بالانهيار، وبانت الحاجة ملحة لتدارك هذا النظام من الانقضاء، وظهرت تلك المخاوف من خلال ما نُشر في المجلات التربويّة التي صدرت في عام ١٩٩٧، ووسائل الإعلام منذ عام ١٩٩٨ بأنّ هذه الصفوف الدراسية أصبحت إدارتها ضعيفة، ولا يستطيع المربي السيطرة عليها بسبب تغيّر طباع التلاميذ منذ مدة من الزمن، وإنّ هذه الطباع الغريبة في المدارس الأبتدائية حدثت بسبب وجود تلاميذ مُثيرين للشغب داخل الصف الدراسي لا ينساقون لتوجيهات معلميهم ويقومون بتعكير أجواء الدراسة، لكن الأخطر من ذلك عندما ينظم تلاميذ آخرون إلى هؤلاء المُشاغبين ويختل النظام ولا تُطبق التعليمات الدراسية لأسابيع عدة، في حينها يعجز المربي من فرض النظام داخل الصف؛ لذا فإنّ الأمور في هذه الحالات تصل إلى الفوضى؛ إذ يصرخ التلاميذ ويتحركون حسب إيرادتهم ويُغادرون الصفوف متى شاءوا، وكان هذا مؤشراً خطيراً كون نظام المرشدين قد بات على وشك الإنهيار[٢].

كانت قد ظهرت ملامح هذه الظواهر السيئة منذ الدورة الدراسية لعام ١٩٨٩، فعند أهاليهم كان الأطفال اليابانيون في الليل يبقون خارج المنزل إلى أوقات متأخرة، ولا يلتزمون بالضوابط الأُسرية، فضلاً عن أنّ طريقة التعليم قد تغيّرت بشكل جذري وأخذ المعلمون يُركزون على التعليم حوّل الطفل، كما إنّ الأطفال كانوا يُلاقون صعوبات للتأقلم مع الأجواء الجديدة في المدارس الأبتدائية، والتي كانت تحتاج إلى انضباط عالي عكس ما كانوا عليه عندما قضوا فترة رياض الأطفال التي تمنحهم هامشاً واسعاً من الحرية وعدم التقيّد، وكان انهيار صفوف المرشدين والمربين قد بدأ من العام الدراسي (١٩٩٤- ١٩٩٥) عندما دخل المدرسة أطفال لديهم سلوكيات تطبعوا عليها قبل دخول المدرسة منذ عام ١٩٩٠، وأصبحوا بعد ذلك غير منضبطين بسبب الأجواء

---

(1) عمر هارون خليفة، انتصار ابو ناجمة، المصدر السابق، ص٨٥.

(2) Ministry of Education,Science,Sports and Culture in Japan, Japanese Government Policies in Education, Science, Sports and Culture 1999, Educational Reform in Progress, (Tokyo,1999),p.84; Peter Cave, Op.Cit., p.23.

الجديدة التي كانت في نظرهم مُملة بالمقارنة مع الأجواء التي كانوا يعيشوها من ممارسة الألعاب ومشاهدة أشرطة الفيديو والرسوم الهزلية وغيرها، ويُلقى اللوم في ذلك على الآباء الذين فقدوا سيطرتهم على أبنائهم، وبخاصّة أولئك الآباء الشباب منهم الذين تربوا في ظلّ الثقافة الماديّة منذ عقد الستينيّات، والتي لا تُعنى برعاية الأطفال كثيراً وسببت شيئاً من الإفساد لأبنائهم، أمّا وسائل الإعلام فكانت تعزو الفوضى السائدة في صفوف المرشدين إلى فارق السن بيّن المعلمين والأطفال الذين بحاجة إلى معاملة خاصّة، فمتوسط أعمار المعلمين وصلت إلى أكثر من أربعين عاماً، وهذا العمر منع هؤلاء المعلمين من التكيف مع الأطفال ومواكبة التغيّرات التي تحدث في المجتمع، مع ذلك، كان بإمكان المعلمين السيطرة على التلاميذ وإصلاح سلوكهم من خلال التعاون مع الآباء والأمهات الذين هم مطالبون بالضغط على أبنائهم وإعادتهم إلى السلوك السليم(١).

لا شك أنَّ نظام مرشدي الصفوف له أهميته البالغة ليس في اليابان وحدها، بل في باقي دول العالم التي طُبق فيها هذا النظام، وتتأتى تلك الأهمية من كون هؤلاء المرشدين تركوا بصمات واضحة على تلاميذهم في مجالي المعرفة والسلوك؛ لذا فإنّ نجاحهم في ذلك يُعدُ ضرورة ملحة كون الفشل سيُلحق ضرراً كبيراً بالتلاميذ، مع ذلك، فإنّ المسؤولية في هذه المهمّة تضامنية بيّن المرشدين وأولياء أمور الطلبة ومديري المدارس، وعلى المرشدين أنْ يُراعوا كذلك التلاميذ في أساليب التعامل معهم، وأنْ لا يُستخدم أسلوب واحد كون التلاميذ مختلفين بمستوياتهم إنْ كانت علميّة أو سلوكيّة أو أُسريّة، مع الانتباه من أنّ هؤلاء التلاميذ جاءوا من مرحلة رياض الأطفال الأقل انضباطاً؛ لذا فهم بحاجة لنظام انضباط يُطبق عليهم تدريجياً وبخاصّة في الصفوف الأوّلى من الدراسة، لا نظام انضباط شديد يُطبق منذ اليوم الأوّل لدخولهم مرحلة الدراسة الأبتدائية، مما قد يُسبب لهم أضراراً تنعكس على مستواهم العلميّ والأخلاقيّ، وبعدها قد يؤثر على مدى استمرارهم بالدراسة من عدمها.

---

(1) Peter Cave, Op.Cit., p.18; Mikiy Ishikida, Op. Cit., p.73.

سابعاً: تطوير نظام التّغذية المدرسية

تُعدُّ وجبات الغداء المدرسي شوكويكو (Shokuiku) أحدى ذكريات الحياة المدرسيّة التي يعتز بها اليابانيون؛ إذ أنّ هناك متحف صغير في وزارة التعليم اليابانيّة يُجسد تلك الذكريات لكلّ جيل من الأجيال، ويلقى هذا المتحف تفاعلاً كبيراً من زواره، عندما يجدون صورا تُجسد كيف يوجه المعلم تلاميذه أثناء الطعام، وصوراً أُخر عن شكل الوعاء الذي فيه الغداء، وكثير من الأمور التي تُعيد الذكريات العزيزة على قلوبهم، وتُعرف خدمات الغداء المدرسية بشكل عام على أنّها أيّة إعانة تُمنح للأطفال تحت إشراف إدارات المدارس[1].

وكانت المنظمة المسؤولة عن وجبات الغداء المدرسية والتي تخضع لولاية وزارة التعليم ووزارة الزراعة هي الجمعية اليابانيّة للتغذية المدرسية، والتي كان قد بدأ عملها من عام ١٩٥٠، واستمر عملها حتّى عام ١٩٨٢، فاندمجت تلك الجمعية بعد ذلك مع جمعية

---

(١) يُشار إلى أنّ التغذية المدرسية نشأت في البداية من جهود مدنية محلية وفرت طعام الغداء للأطفال الفقراء في نهاية القرن التاسع عشر، وفي وقت لاحق قبل وأثناء الحروب العالميّة؛ إذ أوصت وزارة التعليم بأنْ تكون وجبات الغداء المدرسية وسيلة لتحسين الصحة البدنية لأطفال المدارس بدءاً من المدن الرئيسية التي يسهل الوصول إليها؛ إذ تمّ توفير وجبات الغداء المدرسية إلى أكبر عدد ممكن من الأطفال، وبعد الحرب العالميّة الثانية سُن قانون التغذية المدرسيّة في عام ١٩٥٤ الذي أعطى ذلك البرنامج الغذائيّ صفة قانونية، إلا أنّه بالإمكان إرجاع بداية خدمات الغداء المدرسي الخيرية في اليابان إلى عام ١٨٨٩؛ إذ قُدمت وجبات الغداء من قبل اتحاد بوذي للأطفال الفقراء والمنكوبين في مدرسة أبتدائية بمدينة تسوروكا(Tsuroka) بمحافظة ياماغاتا (Yamagata)، وكانت أغلبية وجبات الغداء المدرسية في فترات ميجي (١٩٦٨-١٩١٢) وتايشو (١٩١٢-١٩٢٦) قد اقتصرت على الأطفال الفقراء لتشجيعهم على الالتحاق بالمدرسة، ثمّ قُدمت تلك الخدمات بعد ذلك في أكيتا (Akita) وشيزوكا (Shizuoka) وإيوات(Iwate) وغيرها من المدن التي موّلتْ من ميزانيات المدارس أو المحافظات، فضلاً عن التبرعات الخاصّة وعادة ما تتكون الوجبات من كرات الأرز البيضاء وميسو (miso) الذي هو معجون فول الصويا، وخضار مخللة في بعض الأحيان، أو حساء ساخن. للمزيد من الاطلاع يُنظر:
Shokuiku Promotion Office, Cabinet Office, What We Know From Shokuiku The Japanese Spirit - Food and Nutrition Education in Japan,Government of Japan, (Tokyo, 2010), p.23; National Institute for Educational Policy Research, Op.Cit.,Pp.1-2; Miki Miyoshi, And Others, School-Based "Shokuiku" Program in Japan: Application to Nutrition Education in Asian Countries, Asia Pac J Clin Nutr 21, (2010), p.160.

السلامة المدرسية في العام نفسه، لتصبح جمعية الصحة المدرسية اليابانيّة، وبعدها تمّ دمج هذه الأخيرة مع المركز الوطني للصحة المدرسية في اليابان عام ١٩٨٦، حتّى شُرع قانون التغذية المدرسيّة (شوكويكو) في عام ٢٠٠٥، ولم تكن وجبات الغذاء المدرسية مجرد توفير التغذية لتلاميذ المدارس، بل كانت أيضاً وسيلة هامة لتعليمهم، فوضعت وجبات الغذاء المدرسي كجزء من (أحداث المدرسة) من بيّن العناصر الأربعة للمنهاج الدراسي، التي هي (الموضوعات)، (الأخلاق)، (الأنشطة الخاصّة)، (الأحداث المدرسية)، ومع ذلك، ونظراً لأنّ موقعها في (أحداث المدرسة) لم يُعبر بدقة عن غرضه في الحياة المدرسية اليومية، فقد تمّ رفعه ووصف بأنّه (تعليم الصف) تحت عنوان الأنشطة الخاصّة، وكان تقرير رفعه مجلس التغذية المدرسية قد أوصى بادخال مادة الأرز في وجبات الغذاء المدرسي، ونُفذت هذه التوصية رسمياً في جميع المدارس من عام ١٩٧٦، وفي البداية، كانت وجبة الأرز مرة أو مرتين في الشهر وفي بعض المناسبات الخاصّة، ولكن بعد ذلك زاد توزيع تلك الوجبة تدريجياً[(١)].

كانت معظم المدارس الأبتدائية في اليابان قد وفرت وجبات غداء مدرسي، وإنّ إعداد هذه الوجبات يكون إمّا في مراكز الغذاء المدرسيّة؛ إذ يتم إعدادها لعدة مدارس معاً وتسليمها إلى كلّ مدرسة بواسطة الشاحنات وغيرها، أو في غرفة إعداد وجبات الغداء المدرسية الموجودة في المدارس، وعادة ما يقوم التلاميذ بمسؤولية تقديم الوجبات، وفي معظم الحالات يأكل التلاميذ الغداء في صفوفهم بمشاركة معلميهم، في حين أنّ بعض المدارس تستخدم صفوف دراسية احتياطيّة كغرف طعام لجميع التلاميذ[(٢)]، والغداء المدرسي هو جزء لا يتجزأ من الحياة المدرسيّة[(٣)]، فضلاً عن كونه جزء من الأنشطة التعليميّة، وتتكون قائمة الغداء الأساسيّة من الخبز والأرز والشعرية كطبق رئيسي مع حساء، فضلاً عن حليب دسم أو خال من الدسم وحلوى[(٤)]، ويتم الإشراف على قوائم الغداء المدرسية من قبل معلمي التغذية، وتُقدم لجميع الأطفال

---

(1) National Institute for Educational Policy Research, Op. Cit.,Pp.4-6; Shokuiku Promotion Office, Cabinet Office, Op.Cit., Pp. 3-6.

(٢) الصورتين رقم (٦)، (٧) تُظهر تناول التلاميذ وجبة الغداء في الصف الدراسي، وفي الثانية كانت الوجبة بمشاركة معلمهم.

(3) The East Asian Studies Center, Op.Cit., p.8; Nancy E. Sato, Op.Cit., p.49.

(٤) الصورة رقم (٨) تُظهر شكل من أشكال وجبة الغداء المدرسي في المدارس اليابانية.

نفس القائمة، إلا إذا كان لدى البعض منهم حساسية من بعض الأطعمة أو ظروف خاصّة أُخر، وعلى الرغم من أنّ على أولياء الامور دفع ثمن المواد الغذائيّة لوجبة الغداء المدرسية، لكن بعض الحكومات المحلية غطتْ كامل التكلفة كإجراء مضاد ضد انخفاض معدل المواليد وعدد السكان، وكانت تُقدم (١٨٠) وجبة غذاء في السنة الدراسية التي فيها الأسبوع الدراسي خمسة أيام، وتتراوح تكلفة كلّ وجبة حوالي من (٢٠٠) ين إلى (٢٨٠) يناً يومياً[١].

ووفقاً لبيانات عام ٢٠٠٧، تُقدم وجبات الغداء المدرسيّة على الصعيد الوطنيّ إلى (٧,٠٨) مليون طفل بنسبة ٩٩,٢٪ في المدارس الأبتدائية و (٢,٩) مليون طالب بنسبة ٨٥,٨٪ في المدارس المتوسطة، أمّا وجبات الغداء الكاملة فإنّها تُقدم بنسبة ٩٧,٩٪ في المدارس الأبتدائية و ٧٥,٤٪ في المدارس المتوسطة، وإنّ حوالي ١٠٪ منها وفرتْ لطلبتها الحليب فقط، وفي عقد الثمانينيّات مع انخفاض معدل المواليد وانخفاض عدد الأطفال، أنهت العديد من المدارس العامّة الطبخ في مطابخهم الخاصّة، وكان هناك عدد متزايد من المدارس التي حوّلت الصفوف الدراسية الفارغة إلى غرف غداء للتلاميذ من أجل الاستمتاع بوجبات غداء في أجواء مريحة، وكان تناول الطعام في غرف الغداء فكرة جديدة تماماً في المدارس الإلزامية اليابانية، وتمّ إدخال ترخيص المعلم التغذوي في نطاق هذا النظام الجديد، وكان هناك (٢٦٠٠) معلم تغذية في عام ٢٠٠٧، وتُسمى التربية الغذائية والتغذوية باللغة اليابانيّة (شوكويكو) (Shokuiku)، وتُعرف بأنّها قاعدة للمعرفة والثقافة الأخلاقية والنشاط البدني، وتُشكل وجبات الغداء المدرسيّة المكون الرئيسي للأغذية والتعليم الغذائي في المدرسة، ويمكن أن تسهم كمواد تعليمية حية[٢].

وجدَ الباحث أنَّ وجبات الغداء في المدارس تتأتى أهميتها في الأمور التالية:

١- إنَّ وجود هذه الوجبات الغذائية في المدارس يُعدُّ عاملاً مساعداً في تشجيع التلاميذ بالالتحاق في المدرسة والاستمرار بالدوام فيها، كما أنّها رفعت الحرج عن الأُسر

(1) Taro Numano, Primary Schools in Japan, Pp.3-4; Shokuiku Promotion Office, Cabinet Office, Op.Cit., p.24.

(2) Without the author, Japan's Education System..., p.12; Miki Miyoshi, And Others, Op.Cit., Pp.159-160; National Institute for Educational Policy Research, Op. Cit., Pp..6-8.

الفقيرة وأدخلت السعادة في نفوس أبنائها، وإنَّ هذه الخدمة تُعدُّ من واجبات الدول الحريصة على شعوبها، وبخاصّة عندما تكون دولاً مقتدرةً من الناحية الماليّة.

٢- إنَّ وجبات الغداء ذات القيّمة الغذائيّة العاليّة تُساعد على رفع قدرة التلاميذ على فهم واستيعاب المناهج الدراسية، فضلاً عن فوائدها البدنية والصحية الأُخر، التي تمنع الآثار السلبية على المستويين العقلي والبدني، كون أنّ هناك أعداداً كبيرةً من التلاميذ مصابين بأمراض بسبب سوء التغذية(١).

٣- من فوائد وجبات الغداء أنَّها مثلت ثقافة مجتمعية، فهي تُشيع حالة من التألف بيّن التلاميذ، وبخاصّة عندما يتعاونون في إعداد الطعام وتقديمه إلى زملائهم، فضلاً عن التوجيهات التي يُقدمها المعلمون للتلاميذ في معرفة آداب احترام الطعام وطريقة تناوله؛ إذ أنَّ هذه الثقافة المجتمعيّة قد لا يجدها بعض التلاميذ في أُسرهم أو في بعض مجتمعاتهم.

ثامناً: الاهتمام ببرامج الأنشطة التعليميّة

اهتمت وزارة التعليم بدعم برامج الأنشطة التعليميّة المحليّة منذ عام ٢٠٠٢، على أنْ تكون بعد انتهاء اليوم الدراسي؛ إذْ بمقدور الأطفال المشاركة في أنشطة اجتماعيّة كتعلّم الحرف اليدويّة من متطوعين كبار في السن، والعمل في الحقول مع المزارعين وجمع النباتات والحشرات وتعلّم بعض تقنيات المصانع بدلاً من الذهاب إلى مدارس الكرام التكميلية (جوكو)(٢) أو مشاهدة التلفاز أو البقاء في المنزل، وبدأت وزارة التعليم خدمة

---

(١) كانت برامج التغذية المدرسية قد حسنت النمو البدني للاطفال، فضلاً عن التحسن الصحي الذي امتاز به المجتمع الياباني بسبب التغذية السليمة البعيدة عن الافراط وعوارض السمنة، مع توفر نظام طبي وتأمين صحي رصينين حصنهم من مخاطر الامراض المزمنة كالسكري وضعط الدم وامراض الكلى؛ إذ ارتفعت معدلات الأعمار في اليابان إلى أرقام قياسية، فكان معدل أعمار الذكور ثمانين عاماً وأعمار الاناث خمسة وثمانين عاماً، وكان هناك (٣٦٠٠٠) شخص تزيد أعمارهم عن مئة عام في سنة ٢٠٠٨، ويُقدر أن تصل الى (٥٠٠٠٠) شخص في سنة ٢٠٠٩. يُنظر:

Shokuiku Promotion Office, Cabinet Office, Op,Cit., p.3.

(٢) مدارس الكرام أو تسمى مدارس الالزام أو مدارس جوكو Juku، وهي مدارس خاصة (أهلية) تكميلية تعد الطلبة للامتحانات التي تجرى لدخول المدارس الثانوية والجامعات. يُنظر:

رعاية الأطفال لأوّل مرة عام ١٩٦٦، لكنها كانت على نطاق ضيق، وفي عام ١٩٧٥ بدأت وزارة الصحة والرعاية الاجتماعيّة بفتح أندية لرعاية الأطفال في المناطق الحضرية، وذلك بسبب أنّ نصف الأمهات العاملات في عقد الستينيّات أضطررن للبقاء في منازلهن لرعاية أطفالهن، أمّا العاملات المستمرات بدوام كامل فهن من ذوات الدخل المحدود واللاتي يجدن صعوبة في البقاء مع أبنائهن في المنازل؛ لذا كانت تلك الأندية بمثابة برامج اجتماعيّة لرعاية الأطفال الفقراء، وعلى مدى العقدين الماضيين ازدادت أعداد الأطفال الصغار لدى الأمهات العاملات، وزاد معهم الطلب على برامج رعاية الأطفال بعد المدرسة، لأنّ نصف الأمهات العاملات كان لديهن أبناء من الصف الأوّل إلى الصف الثالث، وبعد أنْ وصلت نسبة انخفاض معدل المواليد إلى (١,٥٧) للعائلة الواحدة في عام ١٩٨٩، اتخذت الحكومة عدة إجراءات جدية في دعم برامج رعاية الاطفال بعد المدرسة من أجل وقف ذلك الانخفاض، وتمّ الاهتمام بتلك البرامج من خلال خطة الملاك التي صدرت في عام ١٩٩٤ وقانون رعاية الأطفال المنقح في عام ١٩٩٧، وكان هناك ما يُقارب (١٢٨٢٥) برنامجاً لرعاية الأطفال بعد المدرسة غطى حوالي (٤٩٠) ألف طفل، وإنّ ٦٠٪ منها كانت تابعة للحكومات المحليّة وجمعيات الرعاية الاجتماعيّة، وإنّ أكثر من نصف المدارس الأبتدائية ٥٣,٣٪ كانت لديها برامج ما بعد المدرسة[1].

كان تلاميذ المدارس الأبتدائية ينصرفون إلى بيوتهم في الساعة الرابعة عصراً بعد انتهاء الدوام الرسمي، غير أنّ تلاميذ الصف الأوّل إلى الصف الثالث ينصرفون في وقت أسبق، وفي حالة أنّ أمهاتهم وآبائهم ما زالوا في العمل، فإنّ المدارس تُقدم لهم برنامج أنشطة بعد انتهاء الدوام، وإنّ تلاميذ الأبتدائية بعد المدرسة وخلال العطل يُشارك العديد منهم في نشاطات داخل المدارس أو في جمعيات أطفال محلية خاصّة أو في منظمات المجتمع المدني أو في الأندية الرياضيّة، حيث تُمارس ألعاب مثل: تنس الطاولة، وكرة القدم، والبيسبول، وكرة السلة، وكرة الطائرة، والجمباز، والسباحة التي

Lewis Hirst, 'Juku Culture': The Impacts of Supplementary Education on Educational, Equality and Employment Opportunity in Japan, Burgmann Journal II (2013). Pp.15-21.

(1) Lucien Ellington, Op.Cit., Pp.1-2; Mikiy Ishikida, Op. Cit., p.67.

تُعد واجبة التعلّم[١]، علماً أنّ ٧٥٪ من المدارس فيها حمامات للسباحة[٢]، وتفتح المدارس العامّة ملاعبها وصالاتها للأندية الرياضيّة الخاصّة التي تمّ تسجيلها في إدارات المجالس البلديّة، وتمارس تلك الفرق نشاطاتها الرياضية مرتين أو ثلاث مرات في الأسبوع، فعلى سبيل المثال: يتم ممارسة لعبة كرة القدم من الساعة الواحدة والنصف بعد الظهر إلى الساعة الخامسة والنصف مساء في أيام السبت، ومن الثامنة صباحاً وحتّى الثانية عشرة ظهراً في أيام الأحد، وكان ثلثي الأطفال المشاركين يجدون آبائهم مشاركين في الأنشطة الرياضيّة والمهرجانات الاجتماعيّة[٣].

تتأتى أهمية برامج الأنشطة المدرسية بعد انتهاء اليوم الدراسي كونها توجه الطلبة نحو استثمار وقتهم بالشكل الصحيح، ومنعهم من التوجه إلى أماكن قد تكون يوماً سبباً في جنوحهم وفشلهم بالدراسة، وإنّ تجربة تلك المراكز ذات الطابع االثقافيّ والاجتماعيّ والرياضيّ قد أثبتت نجاحها في كثير من بلدان العالم، وبها يتم اكتشاف الطاقات الشبابية في مجالات عدة، كما أنّها هيأت من خلال برامجها المتنوعة جيلاً من الشباب اتصف بمواصفات عالية، وانقذت شباباً من الانحراف بسبب كونهم لم يحصلوا على اهتمام ورعاية كافية من أُسرهم.

تاسعاً: تعزيز نظام التعليم مدى الحياة

إنَّ تعليم الكبار والتعليم غير النظامي والتعليم خارج المدرسة ومختلف الأنشطة المجتمعية تُصنف ضمن التربية الاجتماعيّة أو التعليم مدى الحياة في نظام التعليم اليابانيّ، ويُعرفه قانون التعليم الأساسيّ بأنّه التعليم الذي يجري في المجتمع لتلبية

---

(١) الصورة رقم (٩)، توضح شكل المسابح الموجودة في المدارس اليابانية.

(2) U.S. Department of Education, Japanese Education Today,A Report From the U.S.Study of Education in Japan, U.S. Government Printing Office, (Washington,1987), p.31; Nancy E. Sato, Op.Cit., p.88; The East Asian Studies Center, Op.Cit., p.9.

(3) Ministry of Education, Science, and Culture, Statistical Abstract of Education, Science, and Culture,(Tokyo, 1985),Pp.,136-137;Yasuo Saito, Distinctive Features of the Japanese Education System, p.2.

مطالب الأفراد والمجتمعات[١]، وهو أنشطة تثقيفيّة منهجيّة، بما في ذلك التربية البدنيّة والفعاليات الترفيهيّة، وفي المقام الأول هو للشباب والكبار خارج المدرسة؛ إذ يختلف عن الأنشطة التعليميّة التي تجري كجزء من المنهج الدراسي، وكان قد تمّ التأكيد في السنوات الأخيرة على التعليم مدى الحياة في اليابان[٢]، وعلى ضرورة التنسيق بيّن النظام المدرسي الرسمي والتعليم الاجتماعيّ، ومد جسور التعاون بيّن المجتمعات المحلية ومقدمي الخدمة العامّة من القطاع العام والخاصّ[٣]، وكان التعليم مدى الحياة (شاكاي كيويكو) (Shogai Kyoika) قد شمل التعليم في المدرسة وفي البيت وفي الأوساط الاجتماعيّة[٤]، وقبل تطويره في عقد التسعينيّات كانت الحكومة اليابانيّة تُقدم دورات دراسية لأفراد في المجتمع بما عُرف بتعليم الكبار أو التعليم المستمر؛ إذ اختلف بذلك عن التعليم المدرسي الرسمي، ويُسدي هذا التعليم أنواعاً معينة من التعلّم، مثل اعطاء محاضرات في ممارسة الحاسبات الالكترونية أو في اللغة الأنكليزية وفي الفنون والرياضة[٥].

---

(١) المادة (١٢) من قانون رقم (١٢٠) لعام ٢٠٠٦؛ والقانون القديم رقم (٢٥) لعام ١٩٤٧ في مادته السابعة.

Edward R. Beachamp, James M. Vardaman, Op.Cit., Pp.110-11; Basic Act on Education (Act No.120 of December 22,2006), Op.Cit.

(٢) بيّنَ قانون التعليم الأساسي لعام ٢٠٠٦ ذلك من خلال مادته الثالثة التي تقول: (يجب علينا أن نوجد مجتمعاً يستطيع فيه المواطنون أن يتعلموا في أيّ وقت وفي أي مكان طوال حياتهم، وأن يستفيدوا من إنجازاتهم بشكل صحيح لكي يتمكنوا من تنمية شخصيتهم والتمتع بحياة الرفاهية).

Basic Act on Education (Act No.120 of December 22,2006), Op.Cit.

(3) Hideki Maruyama, "Social Education" System in Japan, p.1.

(٤) وكانت الحكومة قد اهتمت بهذا النوع من التعليم منذ صدور قانون التربية الاجتماعيّة عام ١٩٤٧، فأنشأت القاعات والمكتبات العامّة والمتاحف والمراكز المجتمعيّة المحليّة الثقافيّة والرياضيّة، وتمّ مراجعة القانون في عام ١٩٥١ وكُلف مختصون اجتماعيون للإشراف على هذا التعليم في الإدارات المحلية، وفي عقد الخمسينيّات والستينيّات كان هناك تهافت كبير من قبل السكان المحليين على المراكز الاجتماعيّة والثقافيّة في كافة أنحاء اليابان، وقد كان تقرير المجلس المركزي للتعليم في عام ١٩٧١ قد أكد على أهمية التعليم مدى الحياة لجميع اليابانيين وبخاصّة كبار السن والمعاقين، أمّا على الصعيد الدولي، فإنّ منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو) كانت قد اهتمت كثيراً بالتعليم مدى الحياة في أنحاء العالم كافة منذ عام ١٩٦٥.

Ronald S. Anderson, Japan: Three Epochs of Modren Education, Pp.189-192.

(5) International Statistical Institute, Op.Cit., p.1.

وفي عقد التسعينيّات كان الاهتمام الأكبر من منظمة التعاون الاقتصاديّ والتنمية بتشجيع التعليم المتكرر والتدريب المهنيّ، وفي عام ١٩٨٨ ومن أجل تنفيذ توصيات المجلس الوطني لإصلاح التعليم قامت وزارة التعليم بفتح مكتب خاصّ بالتعليم مدى الحياة، وصدر قانون تشجيع التعليم مدى الحياة في عام ١٩٩٠، وأُنشيء مجلس للتعليم مدى الحياة بصفة هيئة استشارية في وزارة التعليم، وكانت الحكومة قد دعمت برامج التعليم الاجتماعيّ وقدمت المنح الدراسية لكبار السن الذين كانوا يرغبون في التدريب المهنيّ، وقد أكتشف أكثر الأشخاص الكبار قيّمة ذلك التعليم كونه أضاف لهم مهارات مهنيّة ومواكبة للتطوّر العلميّ والتكنولوجيّ الذي وصل إليه العالم، وكان هذا التعليم قد سبب لهم ارتياحاً كبيراً وبخاصّة عند الذين أمتلكوا المال والوقت الكافي، كونه جاء من باب الترويح عن النفس؛ إذ كانت معظم برامج التربية الاجتماعيّة في اليابان هي لزيادة المعرفة لدى الأفراد وليست للتطوير الوظيفي، وعلى ضوء مسح أُجري في عام ١٩٩٢، فإنّ دورات التعليم مدى الحياة كان منها ٢٣,٧٪ للصحة والرياضة والتربية الاجتماعيّة و٢٣,٢٪ للفنون والموسيقى و٩,٩٪ في معرفة المهارات المهنيّة و٨,٥٪ في الاقتصاد المنزلي و ٦,٣٪ في الآداب والتاريخ، من جانب آخر كانت هناك كلّيات ومعاهد تدريب تخصصي ومرافق عامّة لتنمية الموارد البشرية والتطوير الوظيفي للكبار الذين يرغبون في تطوير قدراتهم المهنيّة، كما وجدت دورات متنوعة أُخر بطريقة المراسلة في الكلّيات للتعليم الثقافيّ والتنمية المهنيّة[١].

قامتْ الحكومات المحلية من خلال برامج التعليم مدى الحياة بتوعية الناس المعاقين بفوائد هذا التعليم؛ وذلك بإعطائهم دروساً في المهارات المهنيّة والعلاقات الاجتماعيّة حتّى تكون لديهم فرص للتواصل مع النّاس الآخرين، وتُعد المراكز الثقافيّة جزءً مهماً من التعليم مدى الحياة، لأنّها وفرت دورات تعليميّة وصحيّة وندوات ثقافيّة وآخر

---

(1) Ministry of Education, Science, Sports and Culture in Japan, Government Policies in Education, Science, Sports and Culture1996, (Tokyo,1996), p.11; UNESCO, Institute for Lifelong Learning, Global Report on Adult Learning and Education,(2009).

ترفيهيّة، وقد شارك في هذه المراكز في عام ١٩٩٥ ما يدنو من (١٥٥٩٠٠٠) طالب في (٧٢٣) مركزاً ثقافيّاً[١].

بعد صدور قانون تعزيز التعليم مدى الحياة في عام ١٩٩٠ تشكلتْ لجان لدعم هذا التعليم في مدن عدة؛ إذ وضعت دراسات وخطط عمل لتطويره، وتمّ جرد الأشخاص الذين أعمارهم من ٢٠ عاماً وحتّى ٧٤ عاماً، وكانت تلك الدورات التدريبيّة في الخط وتنسيق الزهور والمهارات اليدويّة والشعر الصينيّ والطبخ ولغة الإشارة والغناء والرقص والتدريب على الحواسيب الإلكترونية وتعلّم اللغة الأنكليزية بأسلوب المحادثة، وإنّ معظم تلك الدورات كانت نهارية، كما وجدت مراكز مجتمعيّة وجمعيات نسائيّة لكبار السن نظمت أنشطة ودروساً في الرعايّة الصحيّة والطبخ والمهارات اليدويّة، وكان المركز الجماهيري في مدينة ماروجامي قد أنشأ كلّية لكبار السن بالتعاون مع المجلس المحلي تُدعى كلّية هواري (Horai College) لتعزيز التعليم مدى الحياة وبناء تضامن اجتماعيّ، وإنّها حضت بقبول كبار السن من أعمار الستين عاماً وأكثر، وكان على طلبتها حضور المحاضرات المطلوبة تسع مرات في السنة، وفيها العديد من الدروس الاختيارية التي شملت التأريخ المحلي والأغاني الشعبية والرسم وتنسيق الزهور والخط وإقامة حفلات الشاي والحرف اليدوية وقصائد شعر الهايكو (Haiku) وممارسة الرعاية الصحية ووخز الأبر وفن قص الورق، وإنّ دروسها الاختيارية لها تجمع واحد في الأسبوع، كما وفرت الكلّية للمسنين فرصة كسب الأصدقاء؛ لذا فإنّ تلك الفئات التي كانت أعمارها في العقد السادس من العمر وأكثر كانوا يُكررون التسجيل بتلك الكلية في كلّ عام[٢].

عاشراً: نظام امتحان القبول في المدارس الثانويّة والجامعات

في عام ٢٠٠٣ كان قد دخل ٩٧,٣٪ من طلاب المدارس المتوسطة إلى المدارس الثانويّة، بما فيها تلك التي على طريقة المراسلات، وللطلبة حرية اختيار أحدى

(1) Ministry of Education, Science, and Culture in Japan, Japanese Government Policies ...1999, p.263.

(2) Hideki Maruyama,"Social Education" System in Japan, Pp. 3-8; Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT), Op. Cit., Pp.61-62.

الثانويات في منطقتهم وأداء الامتحانات فيها، فضلاً عن حرية الطلبة في أداء الامتحانات في المدارس الثانوية الأهليّة، وإنّ المدارس الثانوية كانت تُصنف حسب نسب نجاحها في إدخال الطلبة إلى الجامعات المرموقة، وكان هناك ثلاثة أشكال من المدارس الثانوية، منها العاديّة وهي على ثلاثة أنواع، الأكاديميّة، والمهنيّة، والشاملة، مع وجود مدارس مسائية ومدارس عن طريقة المراسلات، وإنّ المدارس الأكاديميّة عادة هي أعلى من باقي المدارس الأُخر، ويلتحق بها الطلبة الراغبين بالحصول على الشهادات الجامعيّة، أمّا المدارس المهنيّة فيتم تصنيفها على أساس نسب نجاحها وإمكانية تأمين وظائف لخريجيها، وإنّ الطلبة الذكور كانوا يرغبون دخول المدارس الفنية المهنيّة بتخصصات الزراعة والصناعة والتجارة وصيد الأسماك، بينما الطالبات رغبن في دخول المدارس الثانوية التجارية والإدارة والاقتصاد المنزلي والتمريض والعلوم والرياضيات في المدارس الثانوية المهنيّة أو الأكاديميّة[١].

كان الطلبة يؤدون شكلاً واحداً من الامتحانات للقبول في المدارس الثانوية العامّة، بينما الطلبة المتقدمين للمدارس الثانوية الخاصّة كانوا يؤدون عدة أشكال من الامتحانات، كون تلك المدارس فيها عدة تصنيفات حسب درجات النجاح، وإنّ أصحاب الدرجات الدنيا يمكن قبولهم في المدارس الثانوية الأقل تصنيفاً، وتُعد امتحانات القبول في المدارس الثانوية هي العقبة الكبرى أمام الطلبة منذ وجودهم في الصف الرابع وحتّى وصولهم إلى الصف التاسع، باستثناء طلبة المدارس ذات الست سنوات دراسيّة، وقد عُرفت تلك الامتحانات عند اليابانيين بـ(جحيم الفحص)، ووصفها آباء وأمهات الطلبة بأنّها مُنهكة ومُتعبة لنفسية الطلبة بسبب صعوبتها[٢]، وكانت هناك عدة اقتراحات جاءت من المختصين التربويين للتخفيف من صعوبتها منها:

---

(١) **المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تجارب عالمية في تكامل التعليم الثانوي العام والتعليم المهني والفني، وربطهما باحتياجات سوق العمل، (الرياض، ١٩٩٨)، ص٨٢؛**

Yasuo Saito, Distinctive Features of the Japanese Education System, p.3; Thomas Rohlen, Op.Cit., p.122; Without the author, Education system Japan..., Pp.9-10.

(٢) **بسبب صعوبة تلك الامتحانات يتعرض الطلبة لتعب واجهاد نفسي شديدين قد يصل بهم الى الاقدام على الانتحار، وبخاصة عندما يفشلون في اجتياز امتحانات القبول، فقد اشارت الاحصائيات انه من عام ١٩٧٢ وحتى عام ١٩٧٥ سُجلت (٣٠٠) حالة انتحار سنوية لطلاب المتوسطات والثانويات بسبب اخفاقهم في الامتحانات. ادورد ر. بوشامب، المصدر السابق، ص٦٤.**

١- إبدال معايير القبول في المدارس الثانوية وجعلها متنوعة.
٢- أن تكون المدارس المتوسطة والثانوية واحدة ولمدة ست سنوات كما هو موجود في بعض المدارس.
٣- تطبيق نظام المدارس الثانوية الشاملة.
٤- إيجاد نظام إعادة الامتحانات، وإعطاء فرصة جديدة للطلبة من أجل النجاح[١].

كان المدافعون عن نظام امتحانات القبول قد رفضوا تلك الاقتراحات، ووجدوا أنّ المنافسة في الامتحانات تُعد دافع جيد للدراسة، وفي مسح أُجري عام ١٩٨٧ ظهر أنّ ٩٠٪ من المعلمين وثلثي الطلبة في المدارس المتوسطة يؤيدون نظام الامتحانات المعمول به، كونه أعطى أسباباً وجيه نحو الاندفاع باتجاه الدراسة، وإنّهم عدّوا المنافسة ضرورية لرفع المستوى الدراسي للطلبة؛ وبسبب تلك المنافسة الشرسة في الامتحانات، فقد تمّ اعتماد الدرجات التي حصل عليها الطالب في الامتحان للدروس الأساسية تاركاً عشرات الامتحانات الأُخر التي كان قد أداها في الأنشطة المدرسية الأُخر وفي دراسات التعليم المتكامل وغيرها، لذا فإن وزارة التعليم اقترحت في عام ١٩٩٧ بأنْ تكون هناك معايير متنوعة عند القبول في المدارس الثانوية، وأنْ لا يكون المعيار هو نتائج امتحانات القبول فقط، ومن تلك المعايير التي اقترحتها الوزارة هي:

١- أنْ يكون لدى الطلبة دافع حقيقي للدخول إلى المدارس الثانوية.
٢- الأخذ بنظر الاعتبار نشاطات الطالب على مستوى الأندية الثقافيّة والرياضيّة.
٣- الأخذ بنظر الاعتبار نشاطات الطالب التطوعيّة.
٤- اعتماد التقارير المرفوعة عن الطالب من قبل قادة المجتمع المحليّ.
٥- اعتماد التقرير الصادرة عن وضع الطالب في المدرسة المتوسطة التي كان فيها.
٦- إجراء مقابلات شخصية للطلبة المتقدمين للمدارس الثانوية.
٧- الأخذ بنظر الاعتبار الإنجازات العلميّة، كالبحوث والمقالات التي أصدرها الطالب وكذلك مهاراته العمليّة[٢].

---

(1) U.S. Department of Education, Op. Cit., Pp. 37-38.

(2) Thomas Rohlen, Op. Cit., Pp. 126-127, 308; Without the author, Education System Japan..., p.11; Yasuo Saito, Distinctive Features of the Japanese Education System, p.9.

ظهر من المعايير التي ذُكرت أنَّ امتحانات القبول في الثانويات قد تُسبب بعض من المظالم للطلبة أخرين، وإنَّ أخذ معايير الأنشطة اللاصفية والتطوعية بنظر الاعتبار في معايير القبول فيه غبنٌ كبيرٌ للطلبة المتفوقين أكاديمياً، كون جميع الطلبة قد شاركوا في تلك الأنشطة، وسعوا جاهدين إلى تطوير قدراتهم البدنية والفنية وتعزيز علاقاتهم الاجتماعيّة، فلا ينبغي أنْ تكون هذه النشاطات من ضمن المعايير المقترحة، لأنّها ستؤثر على المؤهلات العلميّة والفنيّة المستقبليّة للطلاب في منافستهم بعد ذلك للحصول على الكلّيات الأعلى مرتبة؛ لذا فإنّ الأفضل هي تلك المشورة التي تأتي من مرشدي الصفوف الدراسية والذين هم أكثر معرفة بمصلحة الطالب إلى الطلبة وإلى أولياء أمورهم، وذلك من خلال تقديمهم عدة احتمالات صحيحة يُفترض بالطالب التوجه إليها في الامتحانات، بعد حصوله على خلاصة مستواه العلميّ عند أداءه الامتحانات النصفية والنهائية، فضلاً عن الامتحانات التجريبيّة التي يُجريها المعلمون كممارسة يستعد بها الطالب إلى امتحانات القبول الأساسيّة، وبيان كلّ ذلك إلى أولياء أمور الطلبة أثناء مؤتمر الآباء والمعلمين الذي ينعقد كلّ ثلاثة أشهر تقريباً، فيتم في حينها فرز الطلبة المؤهلين لاجتياز امتحانات القبول، وتشجيع الطلبة الآخرين وإنْ كان على مضض في التقديم لامتحانات الخيار الثاني والثالث في المدارس الثانويّة.

أمّا نظام امتحانات القبول في الجامعات فكانت الحكومة تأمل أنْ تقوم هذه الامتحانات في المقام الأوّل على امتحانات القبول أوّلاً، ومن ثمّ الأخذ بتوصيات المدرسة ثانياً، غير أنّ الجامعات لم تقبل هذه المقترحات كونها لا تثق بنتائج تلك المدارس؛ لذا تمّ تقسيم كلّ الجامعات الوطنية إلى مجموعتين؛ إذ بمقدور الطلبة أداء امتحانات القبول حسب رغبتهم من خلال المجموعة التي يرغبون أداء الامتحان فيها[1].

---

(١) تمّ ادخال امتحانات القبول بعد عام ١٨٦٨ في عهد ميجي تزامناً مع امتحانات القبول في الثانويات في ضوء تجارب الدول الأوربية آنذاك، وفي القرن العشرين عُرف هذا النظام بمصطلح (جحيم الفحص)، وهو تنافس شديد كان يجري في المدارس الثانوية، والنتيجة أنّ هناك أعداداً قليلةً من الطلبة النخبة مَنْ يستطيع الدخول إلى الكلّيات المرموقة، وأثناء مدة الأحتلال الأميركي بعد الحرب العالميّة الثانية، استند القبول في الجامعات على عدة معايير، منها سجلات المدرسة الثانوية والقدرات والمهارات التي يمتلكها الطلبة والامتحان الذي تُجريه كلّ كلية على حدا، غير أنّ امتحانات الكلّيات بقت هي المعيار الأساسيّ في القبول، ومن عام ١٩٤٩ وحتّى عام ١٩٥٤ ومن عام ١٩٦٣ وحتّى عام ١٩٦٨ جرت عدة دراسات لتعديل هذا النظام الامتحاني.

Ikuo Amano, Education and Examination in Modern Japan, University of Tokyo Press,(Tokyo,1990), p. xii; Mariko Ichimi Abumiya, Upper Secondary Education in..., Pp.5-6.

وفي عام ١٩٧٩ طُبق نظام القبول الوطني الشامل الذي قلل من المواد الامتحانيّة من سبع إلى خمس مواد؛ إذ طُلب من كافة الجامعات الوطنيّة بأنْ تمنح الطلبة فرصة واحدة لأداء الامتحان، لكن هذا التعديل لم يكن له أثر في تخفيف المنافسة على الكلّيات وبخاصة الأهليّة، وفي عام ١٩٨٧ تمّ تنقيح نظام الامتحانات الوطنيّ الشامل الذي أبقى الامتحان مقتصراً على خمس مواد، ولكنه أعطى الحق لكلّ جامعة أنْ تعرض الأسئلة التي تراها مناسبة، وقد قُسمت الجامعات مرة أُخرى إلى مجموعتين؛ إذ يستطيع الطالب بهذه الحالة أنْ يتقدم بطلب الحصول على مقعد في اثنين من الجامعات الوطنيّة، لكن في عام ١٩٨٩ تمّ إلغاء هذا النظام وأُعطيت للطلبة فترتي اختبار؛ إذ سُمح للطالب أداء امتحانين في فترتين مختلفتين، وفي عام ١٩٩٠ عُرض نموذج النظام المركزيّ للقبول في الجامعات وأُدخلت الجامعات الخاصّة ضمن هذا النظام، وطبقته ١٤,٣٪ من المدارس الثانوية بعد أنْ اعتمدته العديد من الجامعات، وارتفعت نسبة تطبيقه في المدارس الثانوية إلى الربع في عام ١٩٩٦، وعند عام ٢٠٠٤ طبقت الجامعات نظام الامتحان المركزي الذي تقرر فيه أنْ تكون عدد المواد الامتحانية سبع مواد بدلاً من خمس في ذلك الامتحان(١).

إنَّ الإصلاحات الجديدة في نظام امتحانات القبول ساعدت على رفع مؤهلات الطلبة العلميّة والحصول على فرصة عمل أفضل؛ إذ إنّ شركات العمل أخذت تبحث عن تلك المؤهلات، وفي عام ٢٠٠٠ اقترحتْ اللجنة المركزية للتعليم أنْ يُسمح للطلبة في خوض الامتحان المركزي مرتين في السنة، واعتماد أفضل النتائج التي حصل عليها الطالب خلال مدة ثلاث سنوات من الدراسة، وأنْ تُقدم دراسة شاملة ومتكاملة عن هذا الاقتراح في عام ٢٠٠٦؛ إذ وجد أصحاب هذا الاقتراح أنّ الامتحانات الخطية هذه أكثر انصافاً وعدلاً من توصيات المدرسة التي كان معمولاً بها؛ إذ بالإمكان أن يُعد أحدى معايير القبول في الجامعات، وإنّ خوض الطلبة عدة امتحانات وعلى مدى فترة زمنية طويلة هي أكثر وثوقاً، وإنّ هذا النظام كان معمول فيه بالولايات المتحدة الأميركية(٢).

---

(1) **Ikuo Amano, Educational Crisis in Japan...,p.39; Yasuo Saito, Distinctive Features of the Japanese Education System, p.9; Without the author, Education System Japan..., p.11.**

(2) **U.S. Department of Education, Op.Cit., p.45; Mikiy Ishikida, Op. Cit., p.113.**

كانت الجامعات الخاصّة قد واجهت مشكلة خطيرة، هي تناقص أعداد الطلبة وبخاصّة الأعمار من فئة الثمانية عشر عاماً؛ إذ أخذت تلك الأعمار المسجلة في المدارس الثانوية بالتناقص بشكل كبير من أعداد الذروة التي بلغت (٢,٠٥٠,٠٠٠) شخص في عام ١٩٩٣ إلى (١,٥٠٠,٠٠٠) شخص في عام ٢٠٠٠، وكان المتوقع أنْ يصل العدد الى (١,٢٠٠,٠٠٠) شخص في عام ٢٠١٠؛ لذا أصبحت العديد من الكلّيات لا تتمكن من الحصول على الأعداد الكافية من الطلبة، وكانت الجامعات الخاصّة قد اعتمدت بشكل أساسي على توصيات المدارس في معايير القبول، فكلّياتها ذات الأربع سنوات تُجيز توصيات المدارس لثلث طلابها تقريباً، في حين اعتمدت صغار الكلّيات الخاصّة على توصيات المدارس في قبول ثلثي طلبتها ضمن معايير الامتحانات[١]، وقد درست الجامعات اليابانيّة عدة اقتراحات جديدة من أجل تطبيقها في معايير امتحانات القبول، منها: الأنشطة اللاصفيّة، والأنشطة التطوعيّة، والمقابلات الشخصيّة، والمقالات المنشورة، من أجل جمع مجموعة متنوعة من الخلفيات عن الطالب، كما بدأت عدد من الجامعات (١٣٠ كلّية، وثلاث جامعات وطنيّة) بفتح مكتب نظام القبول للنظر في طلبات الطلبة وفي المعدل التراكمي للطالب، فضلاً عن الأنشطة اللاصفيّة والمقالات والمقابلات، إضافة إلى ذلك، فإنّ الجامعات بدأت الترحيب بالطلبة غير التقليديين أمثال كبار السن والطلبة خريجي المدارس الثانوية المهنيّة وكذلك الطلبة اليابانيين العائدين من خارج البلاد[٢].

الحادي عشر: معالجة مشكلات التعليم

منذ سبعينيّات القرن العشرين، باتت مشكلات الطلبة مثل العنف المدرسي والتنمر وجنوح الأحداث من الظواهر التي شغلت المجتمع اليابانيّ، وأصبحت مسألة كيفية معالجتها والقضاء عليها من الأمور التي أهتم بها القائمون على التعليم، كونها تتعلق بحماية المبادئ والقيّم الأخلاقية والاجتماعيّة التي عُرفت بها هذه البلاد، وكانت تلك

---

(1) **Ikuo Amano, Educational Crisis in Japan...,p.35; Thomas Rohlen, O.p Cit., p.309.**

(2) **Lucien Ellington, Op.Cit., p.1; Without the author, Education System Japan...,p.11; U.S. Department of Education, Op. Cit., Pp.44-45.**

الظواهر السيئة قد جاءت بسبب تلك الحرية الفردية المفرطة التي حاز عليها الشباب، وزادت بعد ذلك في حقبة الركود الاقتصادي بعد منتصف عقد السبعينيّات(١).

كانت واحدة من تلك المشكلات التعليميّة هي ظاهرة رفض الطلبة الدوام في المدرسة، وعُرفت عند اليابانيين بـ(توكوكيوهي) (tokokyohi)، وعُدت واحدة من المشكلات الكبيرة في التعليم اليابانيّ، رغم أنَّ أولئك الطلبة في حقيقة الأمر كانوا راغبين في الذهاب إلى مدارسهم، غير أنَّ هناك أسباباً منعتهم من ذلك، منها: مشكلات نفسيّة، وعاطفيّة، وجسديّة، أو تأثيرات اجتماعيّة، أو بيئيّة، مع إستثناء هذه الظاهرة عن الأسباب المرضيّة أو العوامل الاقتصاديّة(٢)، وكانت وزارة التعليم قد اتخذت إجراءات ثبتت فيها أسماء أولئك الطلبة في سجلات خاصّة بعد أن غابوا لأكثر من خمسين يوماً، ومنذ عقد الثمانينيّات زادت تلك الظاهرة بشكل سريع، وكانت أعداد الطلبة الرافضين للمدرسة قد تزايدت حتى بلغت في العام الدراسي (٢٠٠١-٢٠٠٢) أعلى مستوى منذ السجلات التي تمّ الاحتفاظ بها من عام ١٩٦٦؛ إذ وصل عدد أولئك الطلبة إلى (١٣٩٠٠٠) طالب من بينهم (٢٧٠٠٠) تلميذ من المدارس الأبتدائية، و(١١٢٠٠٠) من طلاب المدارس المتوسطة(٣)، وكانوا قد تغيبوا عن المدرسة مدة لا تقل عن ثلاثين يوماً(٤).

---

(١) بعد أن ولى زمن ما بعد الحرب الذي خلف مجتمعاً يُعاني من الحرمان وانعدام القوانين، جاءت بعد ذلك الفوارق الاقتصادية التي نجمت بسبب تراجع النمو الاقتصادي في الثمانينيّات، فخلقت من جديد مجتمعاً غير متجانس، تتفاوت فيه الطبقات الاجتماعية تفاوتاً حاداً، فترعرع فيه الأطفال الناشئين في بيئة ازدهر فيها أغنيائها على حساب فقرائها، والتي تتسم بكون الضعفاء أكثر عرضة للاضطهاد المنهجي من غيرهم. يُنظر:

Sugimori Shinkichi, Anatomy of Japanese Bullying,(Tokyo,2012), p.2.

(2)Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology Japan, Japanese Government Policies in Education, Culture...2002,p.3; Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology in Japan,White Paper on Education..., p.5.

(٣) من خلال هذه الأعداد، فإنّ تلميذاً واحداً من (٢٧٥) تلميذاً ترك المدرسة الأبتدائية، وإنّ طالباً واحداً من (٣٦) طالباً ترك المدرسة المتوسطة، حسب أعدادهم للعام الدراسي (٢٠٠١-٢٠٠٢).

(4)Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology Japan, Japanese Government Policies in Education, Culture... 2002, Pp.3-7.

كان هناك نوعان من هؤلاء الطلبة، منهم لا يستطيع الذهاب إلى المدرسة بسبب أنّ لديهم مشكلات عاطفيّة ونفسيّة، وآخرون لا يذهبون بسبب تغيبهم المتكرر عن المدرسة، وإنّ ذلك الغياب في كثير من الأحيان كان متعمداً من أجل قضاء المزيد من الوقت مع أصدقائهم، حتّى أدّت تلك الغيابات بالنتيجة إلى تدني مستواهم الدراسي، ومن ثمّ لاقوا غضباً من معلميهم بسبب هذا التأخر الدراسي المستمر، وإنّ هذه الاخفاقات التي حصلت عندهم سببت لهم مشكلات أُسريّة عديدة، فحوالي ١٤٪ منهم كانوا قد تركوا المدرسة بسبب كثرة غياباتهم، ومنهم مَنْ كان رغباً في الذهاب إلى المدرسة وعدم التغيب، لكنه لا يملك الشجاعة الكافية في ذلك وتُلاحقه رهبة بسبب إضطرابات نفسيّة وعاطفيّة يُعاني منها، وإنّ حوالي ثلث تلاميذ المدارس الأبتدائية وربع طلاب المدارس المتوسطة هم من تلك الفئة، وكان هؤلاء يتصفون بالخجل الشديد ويميلون لقضاء الوقت في منازلهم ولا يُحبون الالتقاء بالنّاس، ولديهم إفراط في التحسس من الأشياء وإنّ العديد منهم قد عانى من اضطرابات خلال النوم، وكان المعلمون اليابانيون يعتقدون أنّ أسباب تغيُب الطلبة عن المدرسة يعود في أحيان كثيرة إلى مشكلات البيت والأُسرة، وهي تتنوع، فمنها بسبب حالات الطلاق التي تحدث بيّن الآباء والأمهات، أو بسبب العلاقات السيئة التي بينهم، فضلاً عن الأمراض النفسيّة والقلق الشديد والإجهاد الذي قد يُصاب به الطالب من خلال عيشه في تلك الظروف القاسية، كلّ تلك الأسباب أثرت على رغبته في الالتحاق بالمدرسة، مع ذلك، فإنّ المعلمين وجدوا أنّ السبب الرئيس هو في تسلط أقرانهم من الطلبة عليهم أو ما سُميت بأفعال التنمر، ففي مسح أُجري في عام ١٩٨٨ ثبت فيه أنّ نحو ثلث الطلبة الذين رفضوا الالتحاق في مدارسهم جاء بسبب تلك الأفعال[(١)].

كان يُعزى ترك المدرسة من قبل الطلبة في عقد الثمانينيّات إلى وجود طلاب مُدللين من أُسر غنية، مصابين بتأثيرات مجتمع الأثرياء، فضلاً عن وجود ضغوطات مجتمعيّة مكثفة كانت تهتم باعتماد المؤهلات العلميّة، وهذا عكس ما كان في عقد الستينيّات؛ إذ أنّ هناك العديد من طلبة المدارس المتوسطة غابوا عن المدارس بسبب حالات الفقر والحرمان التي عانت منها أُسرهم، فاضطروا إلى العمل لمساعدة أُسرهم الفقيرة، وفي فترة الازدهار الاقتصادي بيّن عامي (١٩٥٣-١٩٧٣) أصبح أغلب

---

(1) Mikiy Ishikida, Op.Cit., p.133.

اليابانيين من الطبقة الوسطى، وقد حصلوا في عقد السبعينيّات على موارد مالية غير مسبوقة؛ ولذا فان رفض المدرسة بسبب ظروف الفقر أصبحت غير موجودة؛ لذا أشارت بعض الدراسات إلى أسباب أُخر، منها: أنّ عدد من الطلبة كانوا مُنغمسين مع آبائهم في كثير من أعمالهم مع وجود أخوة آخرين لهم مُدللين من قبل آبيهم؛ إذ أدّى ذلك إلى أنّ هناك من الطلبة مَنْ هجر المدرسة بسبب القلق والتوتر والإعياء، ومنها: أنّ الأطفال كانوا يجدون صعوبة في الإستيقاض صباحاً مع عدم وجود الاستعداد النفسي والذهني لديهم للذهاب إلى المدرسة، مما ولد عندهم في نهاية المطاف عدم الرغبة في الذهاب وأصابتهم بـ(متلازمة رفض المدرسة)[١].

كانت بعض مجالس التعليم في المحافظات قد أصدرت دليلاً بيّنَت العلامات المبكرة التي تظهر على الطلبة الذين لديهم رفض الدوام في المدرسة، ومن تلك العلامات أنَّ الكثير منهم كانوا يتشكون من أصدقائهم ومعلميهم، فتراهم دائماً منغلقين على أنفسهم في غرفهم داخل المنزل؛ إذ تبدو عليهم حالات الاكتئاب وعدم المبالاة بالدراسة، مما أدّى ذلك إلى انخفاض مستواهم الدراسي؛ ولذلك تراهم يتأخرون في الذهاب إلى المدرسة من خلال تضييع وقت كبير بحجة استكمال استعداداتهم، وربما يختلقون أفعالاً وحججاً واهية أُخر، كادعائهم بأنّهم مصابون بصداع في الرأس، أو أنّ لديهم ألم في معدتهم، وبخاصّة في يوم الأثنين أوّل أيام الأسبوع الدراسي، كما ذكر الدليل أنّ هناك علامات لدى الطلبة المُعرضين عن المدرسة يمكن ملاحظتها من خلال الحالات التالية:

١- يكون الطالب المصاب هادئاً، لكن أكثر لعبه يكون مع الأطفال الأصغر منه سناً.

٢- ينعزل باستمرار عن زملائه ويبقى منفرداً في صفه الدراسي.

٣- ينخفض لديه الحماس والتفاعل داخل الصف الدراسي، وتكون تصرفاته ذات طابع سلبي.

٤- يبتدئ بالذهاب إلى غرفة الصحة البدنيّة باستمرار، والالتقاء بالمعلمة المرضة خلال مدد الاستراحة.

٥- يفقد تركيزه في الدرس ويصبح متهاوناً وغير مهتم بما يقدمه المعلم من شرح لمضمون المواد الدراسيّة.

---

(1) Peter Cave, Op.Cit., p.15; Sugimori Shinkichi, Op. Cit, Pp.1-3

٦- ينسى باستمرار تحضير الواجبات الدراسيّة المكلف بها من قبل معلميه[١].

كانت مجالس التعليم في المحافظات قد أجازت التعلّم في المدارس الحرة منذ عام ١٩٩٢، وسمحت بوجود صفوف خاصّة في المدارس العامّة، وإنّ الجمعية التي أسسها الآباء والأمهات في عام ١٩٨٤ لمعالجة أبنائهم الرافضين الالتحاق بالمدارس قد طوّرت عملها لتصبح جمعية وطنيّة، لها مهام اجتماعيّة عدة؛ إذ أقامت مخيمات صيفيّة وسعت إلى تشجيع التعلّم في داخل المنازل كبديل عن المدرسة، وفي عام ٢٠٠٢ كان مجلس التعليم في محافظة سايتاما (Saitama) قد بدأ بإرسال أعداد من المعلمين المؤقتين وآخرين متطوعين من أجل تدريس أولئك الطلبة ساعة إلى أربع ساعات في اليوم داخل منازلهم أيضاً[٢].

إضافة إلى ذلك، كانت وزارة التعليم في عام ٢٠٠٥ قد باشرت بإنشاء معسكرات تستمر لمدة أسبوع واحد لأولئك الطلبة من أجل تخفيف الضغط عليهم وتشجيعهم على الأنشطة الجماعيّة، لكن الطلبة الذين عانوا من ظاهرة رفض المدرسة واجهوا مشكلات مستقبليّة في قبولهم بالمدارس الثانوية بسبب كثرة غياباتهم ودرجاتهم الدراسية المنخفضة، لأنّ المدارس الثانوية كانت لديها معايير في القبول تُركز فيها على الدرجات الدراسية العالية، ومدى حضور الطالب داخل المدرسة ومقدار درجات السلوك والأنشطة الجماعيّة؛ وبسبب الحضور الضعيف والدرجات المتدنية لأولئك الطلبة، اقترحت وزارة التعليم على مجالس التعليم في المحافظات استخدام معايير خاصّة مع المتقدمين منهم للقبول في المدارس الثانوية، فبعض المحافظات أعفتهم عن مسألة كثرت الغيابات في مدارسهم السابقة، وفي مجلس تعليم محافظة كاغاوا تمّ إعداد امتحانات تحريرية خاصّة بهم، وخطى مجلس تعليم شيزوؤكا (Shizuoka) نفس خطوات مجلس كاغاوا واستكمل باقي القبول الذي اقتصر على المقابلة الشخصية دون التقارير الواردة من مدارس الطلبة السابقة[٣].

---

(1) ميري هوايت، التربية والتحدي التجربة اليابانية، (القاهرة،١٩٩١)، ص٢٣٠-٢٣١؛

Mikiy Ishikida, Op. Cit.,p.135.

(2) **Asahi Shinbun,15 Feb., 2002.**

(3) **Leonard James Schoppa, Op. Cit.,p.146; Sankei Shinbun,13 Aug.,2004.**

كان بمقدور الطلبة الذين تعافوا من ظاهرة رفض المدرسة وكانوا في المدارس الثانوية المسائية أو أنّ دراستهم كانت عن طريق المراسلات أنْ يعودوا إلى المدارس النهارية إنْ شاؤوا، لكن أعداداً منهم رفضت ذلك كون مدة وقت الدراسة النهارية طويل عكس الدراسة المسائية التي يكون وقت الدراسة فيها قصيراً، كما سنحت لأولئك الطلبة فرصة أخرى بإكمال الدراسة في منازلهم وأداء الامتحانات النهارية في السنة الأخيرة، ثمّ بعد قبولهم في المدارس الثانوية فإنّ حضورهم ليس بالضرورة أن يكون إلزامياً كون تلك المدارس ليس فيها مرافق أو صفوف خاصّة بهم، وفي المجتمع اليابانيّ كان هناك العديد من الشباب الذين أُصيبوا بهذه الظاهرة، وقاموا بعزل أنفسهم عن المجتمع والبقاء في منازلهم حتّى عُرفوا بعد ذلك بـ(هيكيكوموري)[١] (hikikomori)، ويدعي بعض المختصين أنّ أعدادهم وصلت المليون، وإنّ من بيّن أولئك منْ عزل نفسه لمدة ستة أشهر أو أكثر، وربع أولئك منْ عزل نفسه لمدة خمس سنوات، وإنّ ٦٠٪ منهم كانوا فوق سن الواحد والعشرين عاماً، وأعداد الرجال فيهم أكثر ٢,٧ مرة من أعداد النساء، وكانت بعض المراكز الصحية العامّة تعمل على إيجاد أنشطة نهارية لهيكيكوموري، وتُساعدهم في إيصال الخدمات والعلاج النفسي لهم عن طريق أطباء أخصائيين مع إمكانية إيجاد فرص عمل لهم[٢].

من مشكلات التعليم الأُخر، التنمر (البلطجة) (Bullying)، التي تُدعى باليابانية (إيجيمي) (ijime) وهي حقيقة واقعيّة في الحياة اليوميّة، سواء كانت بيّن الأطفال أو حتّى بيّن الكبار، وتُعرف وزارة التعليم اليابانيّة التنمر بمثابة اعتداء جسدي أو نفسي ضد شخص ضعيف يجلب له ذلك الاعتداء المزيد من الشقاء، وقد تمّ الانتباه لمخاطر هذا التنمر في المدارس اليابانيّة بعد سلسلة من التغطيات الإعلامية المثيرة عن حالات الانتحار التي حدثت بسبب أعمال البلطجة في عقد الثمانينيّات؛ إذ انتحر أحد الطلبة الذي بلغ من العمر (١٣) سنة، وترك مذكرة شخصية وصف بها كيف أنّه كان يتعرض

---

(١) شاع مصطلح هيكيكوموري من خلال العديد من حالات القتل التي أُرتكبت في عام ١٩٩٩ وعام ٢٠٠٠ وحظيت بتغطيات إعلامية، ففي احدى الحالات أختطف أحد الاشخاص الذي كان في عزلة في منزل والدته فتاة لمدة تسع سنوات. يُنظر:

Tamaki Saito, Hikikomori, (Tokyo, 2003), p. 56.

(2) Peter Cave, Op.Cit., p.15; Asahi Shinbun, 24 Aug., 2004.

للمضايقات المتكررة من قبل العديد من الأولاد في مدرسته المتوسطة، وأنّه قد تعرض للضرب والتهديد بالقتل وأُجبر على القيام بأفعال مُهينة قبل انتحاره، وأضاف أنّه قد تلقى بطاقات تعاطف من زملائه الطلبة وأربعة من معلميه بما فيهم مرشد الصف، والذين بعد انتحار الفتى أقاموا له جنازة رمزية في الصفوف الدراسيّة(١).

كان العالم النفسي موريتا (Morita) قد صنف أربعة اطراف للتنمر، هم (الضحايا) و(الجناة) و(الجمهور) و(المارة)، وبيّنَ أنّ العديد من الأطفال هم ضحايا هذه الاعتداءات، وإنّ القائمين عليها من الشباب الأشقياء هم الجناة، وإنّ بقية الأطفال يمثلون الجمهور الذي يهتف مع حدوث تلك الاعتداءات، والمارة هم بقية الأشخاص الذين يرون تلك الاعتداءات ولا يتدخلون في منعها، وكان نصف طلاب المدارس المتوسطة قد اعترفوا أنّهم شاهدوا أعمال التنمر ضد العديد من الطلبة، غير أنّهم لم يفعلوا شيئاً لمنعها، وإنّ من المؤسف أنّ الغالبية العظمى من المارة كانت تخشى أنْ تتعرض الى معاملة قاسية إذا تدخلت لمنع تلك الاعتداءات، أمّا البعض الآخر منهم فكان لا يبالي كثيراً بأمر الضحايا، وقد بيّنَ موريتا خصائص التنمر في اليابان كالآتي:

١- أنّ هناك تخويف غير مرئي يحصل للكوادر التدريسيّة.

٢- بالإمكان أنْ يتحول الضحايا بعد مدة من الزمن إلى جناة والعكس بالعكس.

٣- إنّ أيّ شخص يمكن أنْ يكون ضحية لأعمال التنمر في المستقبل.

٤- يوجد هناك العديد من الجناة مجهولين، وإنّ هناك عدداً قليلاً من الضحايا معروفين.

٥- هناك أعداد قليل جداً من الأطفال والفتيان مَنْ حاول وقف تلك الاعتداءت.

٦- للتخويف أكثر كانت تظهر أنواع أُخر من السلوكيات غير اللائقة، وفي حالات يحدث التنمر بيّنَ زملاء وأعضاء في الأنشطة اللاصفيّة(٢).

---

(1) **Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology Japan, Japanese Government Policies in Education...2002, Op. Cit., p.7; Nancy E. Sato, Op.Cit., p.250; Mikiy Ishikida, Op. Cit., p.141.**

(2) **National Institute for Educational Policy Research, Ijime Tsuiseki Chosa 2007-2009, (Pursuit Surveys on Bullying 2007-2009),(Tokyo,2009); Mikiy Ishikida, Op. Cit.,Pp.141-142.**

إنَّ أسباب التنمر متعددة، منها: الضغط النفسي والإحباط الذي يُعاني منه أولئك الطلبة بسبب عقوبات مدرسية تقع عليهم بسبب عدم تعاونهم أو فشلهم في الدراسة، مما يدفعهم إلى الغيرة والحسد من الطالب المتميز، ومنها: إنّ حاجتهم إلى المال قد تجعلهم يقومون بأفعال إبتزاز مالي من الآخرين، ثمّ يحاولون بعدها الإفلات من الوقوع في دائرة العقاب بأنْ يُظهروا أنفسهم كأحد ضحايا التنمر، ومنها: أنّهم يعيشون مرحلة مراهقة واضطرابات نفسيّة وعدم نضج عقلي، ولديهم شعور بالنقص وحاجة للبحث عن هويتهم خلال هذه الفترة من أعمارهم؛ لذا تراهم يتصفون بالأنانية والتهور وقلّة الصبر وعدم تحمل المسؤوليّة، كما إنّ بيئتهم الأُسرية غير مستقرة والمشكلات العائليّة تجعل هؤلاء بحالة عدم استقرار، مما يُضعف لديهم الثقة بالنفس والنتيجة الاتجاه نحو أفعال التنمر[١]،

إنّ طلبة التنمر لديهم خصائص متشابهة، منها أنّهم لا يُحبون معلميهم ولا يندمجون مع الطلبة البقية في الصفوف الدراسيّة، وعلاقاتهم الأُسرية مضطربة، وليس عندهم من الانضباط إلا القليل، وهم أنانيون ومغترون وغير متعاونين، وبذلك يندفعون نحو العنف الجسدي والإبتزاز والتهديد وتكسير الممتلكات، وإنّ أيّ طالب يختلف عن هؤلاء يمكن أنْ يكون هدفاً لأولئك المتنمرين[٢]، وكانت المجموعة البحثية التي أقامتها وزارة التعليم في عام ١٩٩٤ قد أكملت تقريرها حول أكثر الطرق فعالية لمنع التنمر، وأوصت في عام ١٩٩٦ بما يلي:

١- ينبغي على المدارس أنْ تُثقف الطلبة من وجهة نظر الضحايا، وتُبين لهم أنَّ التنمر هو انتهاك للحقوق الإنسان.

٢- يجب على المعلمين معرفة كيفية اكتشاف العلامات المبكرة للتنمر عند الطلبة قبل أنْ تتفاعل في سلوكياتهم.

٣- على مرشدي الصفوف التعاون مع المعلمين الآخرين، وبخاصّة معلمي الأنشطة اللاصفيّة، ويكون ذلك تحت إشراف مدير المدرسة لمنع ظهور التنمر من خلال الانضباط العالي وتخويف الطلبة من تلك الأفعال.

٤- يجب على المعلمين إقامة ورش إرشاد للطلبة في منازلهم عن تلك الظاهرة.

---

(1) Sugimori Shinkichi, Op, Cit., Pp.2-3.

(2) Taro Numano, Secondary Education in Japan, Op.Cit., p.8.

٥- ينبغي أنْ تأخذ المعلمة الممرضة دورها الصحي في التعامل مع ظاهرة التنمر.
٦- يجب أنْ تتعاقد المدارس مع مستشارين مهنيين خارجيين لمعالجة هذه الظاهرة.
٧- يجب توفير الأعداد الكافية من المرشدين التربويين.
٨- على المدارس الاهتمام الخاصّ بالضحايا، وعدم محاسبتهم على الغيابات، وتغيير صفوفهم الدراسية، أو نقلهم إلى مدرسة أُخرى أذا إقتضى الأمر ومعاقبة الجناة.
٩- ضرورة أنْ يكون هناك تعاون بيّنَ المعلمين وأولياء الأمور.
١٠- ينبغي على الوالدين تأديب أبنائهم الذين يتجهون نحو تلك الأفعال السيئة(١).

لقد كان أولئك الطلبة في خطر حقيقي بسبب تحصيلهم الدراسي المنخفض وبخاصّة أولئك الطلبة القادمين من أُسر فقيرة ومحرومة، وإنّ الأخطر من ذلك، أنّ طلبة عاديين تحولوا في السنوات الأخيرة لأشخاص متهورين، وأصبحوا يُشكلون صنفاً من شباب مضطرب وعنيف، والغريب في الأمر، أنّ بعض الطلبة الجيدين في الدراسة تراهم يهيج فجأة بالغضب (كيريرو) (kireru), أو يتأجج فيه الغضب فجأة (موكاتسوكو) (mukatsuku) الأمر الذي قد يؤدي به إلى أفعال متهورة تصل إلى ارتكاب جرائم، فعلى سبيل المثال في كانون الثاني عام ١٩٩٨ كان أحد طلاب المدارس المتوسطة قد غضب فجأة وطعن معلمته حتّى الموت، واستمرت بعد هذه الحادثة المروعة عدة جرائم مشابه، وقد أصبح المربون والصحفيون والعلماء وأرباب السياسة قلقون جداً من ارتفاع عدد جرائم الأحداث، وكثير من النقاد وجدوا أنّ السبب في ذلك يعود في شكل تربيتهم؛ إذ أصبحوا مُدلعين وغير منضبطين، وهذا واحد من أسباب انحرافهم نحو العنف، فضلاً عن ذلك، فإنّ فترة الركود الاقتصادي خلفت الكثير من العاطلين الذين أصبحوا مُتطيرين من المستقبل الذي ينتظرهم(٢).

أوصت اللجنة المختصّة أنْ يكون هناك تعاون فعّال بيّن المدارس وأولياء الأمور والمجتمع المحليّ، والسعي إلى تغذية روح الإبداع لدى الأطفال، وعلى المعلمين بذل جهود أكبر في النصح والإرشاد، وإنّ على المرشدين التربويين في المدارس اتخاذ التدابير اللازمة لمنع حدوث جرائم الأحداث، فالمدارس هي المكان الطبيعي لتعلّم الانضباط الذاتي للطلبة المضطربين نفسياً؛ إذ يبدأ التعاون من المعلمين مع مربي الصفوف مع

(1) Mikiy Ishikida, Op. Cit., p.148.

(2) Leonard James Schoppa, Op. Cit., p.48.

المعلمة المرضة والمعلم المشرف على الأنشطة اللاصفيّة، ثمّ مع مراكز الشباب المجتمعيّة وأجهزة الشرطة، وعلى المعلمين زيارة أولئك الطلبة المضطربين نفسياً في منازلهم والالتقاء بأولياء أمورهم من أجل إعادتهم إلى وضعهم الطبيعي، وفي عام ١٩٩٥ كانت وزارة التعليم قد أُوصت أنْ يتم التركيز في المرحلة المقبلة على برامج الأنشطة اللاصفية وعلى قضايا حقوق الأنسان، من أجل أنْ تكون الحياة في نظر الطلبة ذات قيّمة، ولكي تُزرع الثقة في عقولهم؛ إذ بالإمكان أن ينعكس ذلك إيجاباً على مستوى تحصيلهم الدراسي والذي كان واحداً من الأسباب التي أدت إلى جنوحهم[١].

الثاني عشر: تحسين أوضاع المعلمين العامّة

حظِيَ المعلمون اليابانيون بالامتنان والاحترام من الآباء والأمهات ومن الشعب اليابانيّ بوجه عام، وتمتعوا بمركز اجتماعيّ رفيع نسبياً ومعيشة آمنة ومرتبات جيدة، وكانوا فخورين بعملهم ولديهم أخلاقيّات مهنيّة عاليّة[٢]، وقد حظت مهنة التعليم في اليابان بإقبال النساء عليها، وهي واحدة من المهن التي حققت نوع من المساواة بيّن الجنسين، وكانت نسبة المعلمات في المدارس الأبتدائية في عام ٢٠٠٣ قد وصلت إلى ٦٢,٧٪ وفي المدارس المتوسطة ٤٠,٩٪، وفي المدارس الثانوية كانت ٢٧,١٪، وفي عام ١٩٦٠ تمّ تعيين ٤٦٪ من النساء اللاتي تخرجن من الكلّيات المختصة في التعليم، في حين لم يُعيّن إلا ٧,٦٪ فقط منهن في عام ١٩٩٥، ويعود سبب ذلك إلى زيادة عدد الخريجات وتقلص فرص العمل، وفي عام ٢٠٠١ كانت نسبة النساء اللاتي شغلن منصب مدير مدرسة في المدارس الأبتدائية قد وصلت إلى ١٦,٥٪ وفي المدارس المتوسطة والثانوية إلى ٣,٩٪ و ٤٪ على التوالي، وكان معظمهن قد أخفقن في أداءهن كمديري مدارس، بسبب مسؤولياتهن العائلية في المنزل، والكثير منهن قد تخوفن من تحمل المسؤولية بسبب إفتقارهن للثقة بالنفس في قيادة هذا المنصب الإداري[٣].

(1) Sugimori Shinkichi,Op. Cit., Pp.3-4; Asahi Shinbun,23 July,1999.

(2) Yasuo Saito,Changing Profiles of Teachers in Japan, p.1.

(3) Kaori Okano, Motonori Tsuchiya, p.187.

لقد كان لدى وزارة التعليم في عام ٢٠٠٨ ما يقرب من (٥٨٢) جامعة من أصل (٧٢٩)، و(٤٧) من أصل (٧٣) جامعة وطنيّة، و (٤٢٣) من أصل (٥٩٧) مدرسة عليا، و(٢٧٧) من بيّن (٣٨٥) كلّية صغيرة، أيّ أنّ أكثر من ٧٠٪ من مؤسسات التعليم العالي اليابانيّة قدمت دورات تدريبية للمعلمين؛ إذ كانت هناك حاجة إلى شهادات تدريس مختلفة في كلّ مستوى من مستويات التعليم، مثل: رياض الأطفال، والمدارس الأبتدائية، والمتوسطة، والثانوية، وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصّة، فضلاً عن أنّ هناك حاجة إلى شهادات تدريس للممرضات ولمعلمي التغذية في المدارس، والتغذية التي هي مستقلة عن التدريس؛ إذ يتم الحصول عليها أيضاً من خلال تلك الجامعات والكلّيات، وذلك لتوفير الأعداد الكافية منهم في المدارس الأبتدائية والمتوسطة[١]، أمّا غالبية معلمي المدارس الثانوية فليسوا مختصين بالتعليم بقدر كونهم يحملون شهادات جامعيّة في مجالات الرياضيات والعلوم والتاريخ وغيرها من المعارف، وتقوم مجالس التعليم في المحافظات بمنح شهادات التدريس للمعلمين من خلال عدة إجراءات، منها الامتحانات التحريرية والمقابلات الشخصية، فضلاً عن امتحاني السباحة والقدرات الموسيقية لمعلمي المدارس الأبتدائية، وامتحانات أُخر في موضوع التخصص لمعلمي المدارس المتوسطة والثانوية، وكانت مجالس التعليم في المحافظات تقوم بتعيين المعلمين الذين حصلوا على توصيات من المشرفين التربويين؛ إذ إنّ تلك التوصيات تجيئ بعد اختبارات ذات طابع سري، مع ذلك، فإنّ هذه الكيفية في التعيين عززت الشكوك في نزاهة تلك التعيينات، وشاعتْ الكثير من الأقاويل التي تفترض وجود واسطة ومحسوبية وتلقي هدايا خاصّة؛ لذا كانت هناك أصوات معترضة ارتفعت وطالبت بأنْ تكون تلك الاختبارات أكثر انفتاحاً على الجمهور[٢].

في عام ١٩٨٨ أوصى المجلس الوطني لإصلاح التعليم برفع القيود عن نظام التوظيف، فأصبحت هناك دورات لمدة سنة واحدة متاحة للبالغين الذين يرغبون بأنْ يكونوا معلمين، ومُنحت شهادات تعليم خاصّة للمعلمين المؤقتين والذين ليست لديهم شهادات تعليميّة غير أنّ لديهم المعرفة والمهارات اللازمة، وكانت مجالس التعليم قد

---

(1) Taro Numano, Teacher Training and Certificate System, p.1.

(2) Yasuhiro Nemoto,Op.Cit.,p.21; Rita Elaine Silver, And others, Op.Cit., Pp.90-91; Asahi Shinbun,23 Nov., 2001.

وضعت ضوابط محددة للمتقدمين لمهنة التعليم، لكن توصيات مجلس إصلاح التعليم أبطلت تلك الضوابط، وجعلت التقديم مفتوحاً أمام أيّ شخص يمتلك المؤهلات الكافية؛ وبذلك فُسح المجال أمام بعض البالغين من ذوي الخبرة الذين ليست لديهم شهادة أكاديميّة؛ إذ أصبح بمقدورهم التقديم وبيان وجهات نظرهم الجديرة بالاهتمام، ومن ثمّ انتفاع الطلبة من هؤلاء الأشخاص أصحاب الخبرة العمليّة عندما يكونوا معلمين في مدارسهم[١].

إنَّ غالبية المعلمين كانوا من حملة شهادة البكلوريوس، ومن خريج الكلّيات ذات الأربع سنوات، لكن في السنوات الأخيرة ازداد عدد حاملي شهادة الماجستير فيهم بعد إصلاحات عام ١٩٩٨ ، وقد استفاد حاملوا تلك الشهادة من أنّهم فضلوا على غيرهم عند التقديم على الوظائف التدريسيّة، وكان يتم تعيين المعلمين من خلال مجالس التعليم في المحافظات بعد أن يلتحقوا بدورة تدريبيّة لمدة سنة واحدة؛ إذ تقوم تلك المجالس بمتابعة التعليم في المحافظات وتعمل على أنْ يكون هناك تنقل مستمر للمعلمين بيّن المدارس لكلّ (٣- ٥) سنوات لتوفير مخرجات عالية الجودة في التعليم لجميع الطلبة، وكان راتب المعلم يُحدد على أساس سنوات الخدمة والمنصب الإداري، غير أنّ هناك نوع من التفاوت في تلك الرواتب في بعض المحافظات التي وفرت لها الحكومة المركزية الدعم المالي؛ لذا فإنّ وزارة التعليم سعت إلى إقرار نظام مرتبات للمعلمين على أنْ يُنفذ بدقة وتساوي في كلّ المحافظات اليابانيّة، وكان المعلمون مع بدايات القرن الواحد والعشرين قد خضعوا إلى قوانين صارمة ومتابعة شديدة من خلال وزارة التعليم ومجالس التعليم في المحافظات، وتعرض المخالفون منهم إلى أشد العقوبات الإدارية، فقد وجهت عقوبات إدارية إلى ما يُقارب من (٣٩٦٦) معلم حكومي منهم (٩٨) حالة فصل من الوظيفة، وفي العام الدراسي (٢٠٠٠-٢٠٠١) أُحيل إلى التحقيق (١٤١) معلم بارتكاب أفعال مُشينة، و(٤٢٨) معلم لإستخدامهم العقاب البدني ضد الطلبة، و(٢٦٥) آخرين بأمور تتعلق بالنشيد والعلم الوطني[٢].

---

(1) **Taro Numano, Teacher Training and Certificate System, Pp.7-8.**

(2) **Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT), Op.Cit., p.95; Asahi Shinbun,27 Dec., 2001.**

منذ عام ٢٠٠٢ أصبح دوام المعلمين في اليابان خمسة أيام في الأسبوع[١]، ووفقاً لدراسة قام بها اتحاد معلمي اليابان فان متوسط عمل المعلمين كان قد وصل إلى (٥٥) ساعة في الأسبوع، وفي المتوسط يقضي المعلمون في اليوم المدرسي (١٠) ساعات و(٣٦) دقيقة، فهم يصلون إلى المدرسة في الساعة (٧:٤٩) دقيقة صباحاً، ويتركوها في الساعة (٦:٢٥) دقيقة مساء، ويحصلون على إجازة هي أقل من عشرة أيام من عطلة صيفية آمدها أربعين يوماً، زيادة على ذلك، فإنّ معلمي المدارس المتوسطة والثانوية يقضون ما معدله (٢:٤١) ساعة في الأسبوع للاشراف على الأندية الرياضيّة، في حين أنّ المعلمات يشرفن في أكثر الأوقات على الأندية غير الرياضيّة، علماً أنّ كافة المعلمين يتقاضون زيادة على رواتبهم مقدارها ٤٪ على الساعات الاضافية[٢]، ويقضي ٩٠٪ من معلمي المدارس الأبتدائية والمتوسطة وقتاً كبيراً في كتابة التقارير اليوميّة عن أوضاع الطلبة والأنشطة المدرسية والاجتماعيّة والأندية اللاصفية؛ إذ إنّ هذا العمل تطلب منهم تقديم المزيد من الجهد والتفاني في أداء الواجب[٣]، لذا شعروا بأنّ من حقهم أنْ يحصلوا على رواتب أعلى، وعلى احترام أكبر في المجتمع بسبب ما بذلوه من مجهود كبير ووقت طويل؛ لذا كان هناك ما يقرب من ٥٨٪ منهم قد فكروا بالاستقالة من أعمالهم، وإنّ الغالبية منهم انتابتهم مشكلات صحية ظهرت عليهم بسبب مشقة مهنة التعليم[٤].

إنَّ المعلمين هم المسؤولون عن توجيه وإرشاد الطلبة؛ بسبب عدم وجود مشرفين تربويين مختصين في علم النفس والتربية في أغلب المدارس اليابانيّة؛ لذا كانت هناك لجنة مختصة في داخل كلّ المدرسة تتولى الإرشاد بالتعاون مع مرشد الصف والممرضة والمعلم المشرف على الأنشطة اللاصفيّة، وكانت وزارة التعليم قد بدأت منذ عام ١٩٩٥ بزيادة أعداد المشرفين التربويين، لمتابعة حالات الطلبة المضطربين نفسياً وأفعال التنمر

---

(1) Yasuo Saito, Distinctive Features of the Japanese Education System, p.7; Yuri Ishii, Op.Cit., p.115.

(2) Kaori Okano, Op.Cit., p.141,152,179.

(٣) الصورة رقم (١٠) توضح شكل الغرفة الخاصة بالمعلمين في المدرسة.

(4) Yasuo Saito, Distinctive Features of the Japanese Education System, p.5; Nancy E. Sato, Op.Cit., Pp.34-35;Kaori Okano, Op.Cit., p.152.

وحالات رفض الدوام في المدرسة، ومتابعة سوء التصرف الذي يصدر من مرشدي الصفوف في التعامل مع الحالات النفسيّة التي يمر بها الطلبة، مع ذلك، فإنّ تلك الأعداد لا زالت دون مستوى الطموح[(١)].

الجدول رقم (٢١) يُبيّن أعداد المعلمين اليابانيين المتفاوتة لعدة سنوات[(٢)].

المدرسة	١٩٨٠	١٩٩٠	٢٠٠٠	٢٠٠٥	٢٠٠٦
رياض أطفال	١٠٠٩٥٨	١٠٠٩٣٢	١٠٦٠٦٧	١١٠٣٩٣	١١٠٨٠٧
ابتدائية	٤٦٧٩٥٣	٤٤٤٢١٨	٤٠٧٥٩٨	٤١٦٨٣٣	٤١٧٨٥٨
متوسطة	٢٥١٢٧٩	٢٨٦٠٦٥	٢٥٧٦٠٥	٢٤٨٦٩٤	٢٤٨٢٨٠
ثانوية	٢٤٣٥٩٢	٢٨٦٠٠٦	٢٦٩٠٢٧	٢٥١٤٠٨	٢٤٧٨٠٤
ثانوية موحدة	–	–	١٢٤	٥٦٠	٨١٨
مكفوفين	٣٣٦٣	٣٣٨١	٣٤٥٩	٣٣٨٣	٣٣٢٣
الصم	٤٧٥٥	٤٦٠٥	٤٨٧٧	٤٩٧٤	٤٩٠٨
حاجات خاصة	٢٥٣٧٣	٣٦٨١٢	٤٩٢١١	٥٥٢٧٥	٥٦٨٢٦
كليات تقنية	٣٧٢١	٤٠٠٣	٤٤٥٩	٤٤٦٩	٤٤٧١
كليات متوسطة	١٦٣٧٢	٢٠٨٨٩	١٦٧٥٢	١١٩٦٠	١١٢٧٨
الجامعات	١٠٢٩٨٩	١٢٣٨٣٨	١٥٠٥٦٣	١٦١٦٩٠	١٦٤٤٧٣
كليات تدريب متخصصة	٢٠٢١١	٣١٧٧٣	٣٧٦٥٦	٤١٧٧٦	٤٢١٧١
مدارس متنوعة	٢٦٤٧٨	١٩٣١٢	١٣٤١٢	١١٠٤٥	١٠٤٠١
المجموع	١٢٦٧٠٤٤	١٣٦١٤٣٤	١٣٢٠٨١٠	١٣٢٢٤٦٠	١٣٢٣٤١٨

وضح الجدول أعداد المعلمين في اليابان لسنوات عدة، وأظهر حالة الانخفاض في أعدادهم وبخاصّة في مدارس التعليم العام من عام ١٩٩٠ وحتّى عام ٢٠٠١ واستمرارها لسنوات قليلة ثمّ ارتفعها في عام ٢٠٠٥، وكان ذلك كله بسبب الانخفاض الذي حصل في عدد المواليد باليابان، غير أنَّ مدارس رياض الأطفال قد حافظت على أعداد معليمها واستمرت الزيادة في أعدادهم بشكل بسيط، وكذلك كانت هناك زيادة بأعداد المدرسين في الجامعات والكلّيات التقنية وكلّيات التدريب المتخصص، وبيّن الجدول العدد الكلّي للمعلمين في اليابان وفي كلّ المؤسسات التعليميّة والذين هم بدوام

(1) Yasuo Saito, Changing Profiles of Teachers in Japan, p.7; Yasuhiro Nemoto, Op.Cit., p.20.

(2) 2008 MEXT Statistics.

ثابت، إذ بلغ (١٣٢٣٤١٨) معلم في عام ٢٠٠٦، وهو أقل بـ(٣٨٠١٦) من عددهم في عام ١٩٩٠ ومن دون أعداد المعلمين المؤقتين.

إنَّ أوامر تعيين المعلمين تصدر من حكومات المحافظات في اليابان، وهي المسؤولة عن دفع رواتب معلمي المدارس العامّة، غير أنّ الحكومة المركزية وفرت الأموال الكافية لنفقات التعليم لتكُن رواتب المعلمين موحدة في جميع البلاد[١]، وكان اتحاد معلمي اليابان قد أبدى اعتراضه على سلّم رواتب المعلمين من خلال المظاهرات والاضرابات التي حدثت في أواخر عقد الستينيّات، مما دفع الحكومة في عام ١٩٧١ إلى إعطاء زيادة في رواتب المعلمين مقدارها ٤٪ عن الساعات الإضافية[٢]، وفي عام ١٩٧٤ كانت هناك زيادة أُخرى في الراتب مقدارها ١٠٪ أكثر من باقي رواتب أقرانهم من موظفي الخدمة المدنية في اليابان؛ وذلك من أجل جذب المزيد من الأشخاص المؤهلين تأهيلاً عالياً، ويتم دفع الرواتب على أساس مدة الخدمة، فضلاً عن مزايا أُخر، منها عندما يتقاعد المعلم يُدفع له مبلغ مقطوع لراتب عامين، وإنّ من أكمل خدمة فعلية (٤٠) عاماً، فإنّه يحصل على راتب تقاعدي سنوي بنسبة ٧٠٪ من آخر راتب سنوي[٣]، وكانت اللجنة الوطنية لإصلاح التعليم قد اقترحت تطبيق نظام المكافأة الخاص بالمعلمين الذين حصل طلبتهم على نتائج جيدة، علماً أنّ اتحاد معلمي اليابان قد أعترض على ذلك كونه يُنافي مبدأ المساواة بيّن الكوادر التدريسية، وكان هذا النظام منفذاً في الولايات المتحدة الأميركية، ففي ولاية كاليفورنيا (California) أعلن حاكم الولاية غراي ديفيس (Gray Davis) عن مكافأة خاصّة قيمتها (٢٥٠٠٠) دولار إلى (١٠٠٠) معلم ارتفعت درجات طلبتهم أكثر من غيرهم، ومكافاة أُخرى بقيمة (١٠٠٠٠) دولار إلى (٣٧٥٠) موظف امتازوا بأداءهم الوظيفي، كما كانت هناك مكافأة بقيمة (٥٠٠٠) دولار خُصصت إلى (٧٥٠٠) موظف حصلوا عليها بعد برنامج اختبار طرحت فيه العديد من الأسئلة[٤]، وكان مجلس إصلاح التعليم قد أوصى برفع المستوى التدريسي للمعلمين

---

(1) **Yasuhiro Nemoto, Op.Cit.,p.23; Edward R. Beachamp, James M. Vardaman, Op.Cit., Pp. 117-118.**

(2) **Ministry of Education, Personnel Section,Dec.8,1973.**

(3) **Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT),Op.Cit., Pp. 41-43.**

(4) **Los Angeles Time, 10 Oct.,2001.**

خلال الخدمة من أجل أنْ يكون أداءهم أفضل في الصفوف الدراسية، ويكون ذلك على شكل ورش عمل تقوم بتدريب المعلمين على برامج كيفية التعامل مع الطلبة في المدرسة أو عند متابعتهم في منازلهم أو في الأنشطة اللاصفية بعد انتهاء الدوام الرسمي في مدارسهم، فضلاً عن دورات برامجية لمدة عامين في كلّيات المعلمين يحصل بعدها المعلمون على شهادة الماجستير، ويكون ذلك بعد منحهم إجازات دراسية من وزارة التعليم[١].

الجدول رقم (٢٢) يُبيّن معدل الراتب الشهري بالين الياباني لمعلمي المدارس في اليابان عام ٢٠٠٣[٢].

الخلفية الاكاديمية	رياض أطفال	تعليم عام	كلية تقنية	تدريسي جامعات
كليات متوسطة	٢٤٩٣٠٠	٢٥٢٠٠٠	٢٣١٧٠٠	٢٧٧٢٠٠
بكلوريوس	٢٧٨٤٠٠	٢٨١٦٠٠	٢٧٧٢٠٠	٢٧٧٢٠٠
ماجستير	٣٠٩٦٠٠	٣١٣٢٠٠	٣١٤٦٠٠	٣١٤٣٠٠
دكتوراه	٣٧٠٦٠٠	٣٧٤٧٠٠	٣٧٨٠٠٠	٣٧٨٠٠٠

وضح الجدول راتب المعلم اليابانيّ في المدارس الحكوميّة في اليابان وحسب الشهادات التي حصلوا عليها، وهو لا يشمل العلاوات الخاصّة بمعلمي التعليم الإلزامي ولا بدلات الأُسرة والسكن ولا بدلات المناطق الباردة والنائية ولا النقل ولا سنوات الخدمة، وبمعادلة بسيطة على ضوء سعر الدولار الأميركي مقابل الين اليابانيّ[٣]، فإنَّ راتب معلم رياض الأطفال والحاصل على شهادة الكلّيات المتوسطة قد بلغ (٢٢٦٦) دولاراً أميركياً شهرياً، وإنَّ راتب المعلم في مدارس التعليم العام (الأبتدائية والمتوسطة والثانوية) الحاصل على شهادة البكلوريوس قد بلغ (٢٥٦٠) دولاراً، وإنّ راتب التدريسي الجامعي من حملة شهادة الماجستير قد بلغ (٢٨٥٧) دولاراً، والتدريسي الجامعي من حملة شهادة الدكتوراه قد بلغ راتبه (٣٤٣٦) دولاراً اميركياً.

(1) Yasuo Saito, Changing Profiles of Teachers in Japan, Pp. 8-9.

(2) Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT), Op.Cit., p.41.

(٣) يتراوح معدل الصرف في سنة ٢٠١٧ والسنوات التي سبقتها من القرن الواحد والعشرين بحوالي (١١٠) ين يزيد أو ينقص قليلاً مقابل كل دولار أميركي واحد.

الثالث عشر: نشاطات اتحاد معلمي اليابان

كان اتحاد معلمي اليابان (Japan Teachers Union (JTU) يرى في أدبياته أنّ المعلمين يُعدون من ضمن القوة العاملة البروليتاريّة[١]، التي تُكافح من أجل الحصول على ظروف عمل أفضل، وكان أغلب أعضاء الاتحاد الذي تألف في عام ١٩٤٧ من الشيوعيين والأشتراكيين وكانوا في مواجهة مستمرة مع وزارة التعليم ذات الموقف المحافظ[٢] حتّى عقد التسعينيّات؛ إذ تمّ بعد ذلك حصول تسوية تأريخية بيّنَ الطرفين[٣]، فقد كان اتحاد معلمي اليابان منضوياً تحت أكبر نقابة عمال يساريّة تُدعى حين ذاك بـ(سوهيو) (Sohyo) أو المجلس العام لنقابات العمال (General Counicil of Trade Unions)، وفي عام ١٩٨٩ تمّ استيعاب سوهيو في اتحاد آخر أكثر اعتدالاً هو (رينغو) (Rengo) ويُدعى الاتحاد النقابي اليابانيّ (Japanese Trade Union Confederation)، وبعد ظهور رينغو أنضم اتحاد معلمي اليابان إليه، وفي عام ٢٠٠٤ كان هناك ما يُقارب (٣١٠٠٠٠) معلم هم أعضاء في اتحاد معلمي اليابان، وهذه النسبة كانت تُمثل حوالي ٢٩,٩٪ من مجموع المعلمين، غير أنّ تأثير الاتحاد كان يختلف من محافظة إلى أُخرى، وإنّ أعضاءه السابقين الذين عارضوا سياسته مع وزارة التعليم وهم من أنصار الحزب الشيوعيّ اليابانيّ (Japan Communist Party (JCP)، قد شكلوا في عام ١٩٩٣ (زينكيو) (Zenkyo) ويُدعى اتحاد كلّ معلمي وموظفين اليابان (All Japan Teachers and Staffs Union)، والذي ارتبط بالاتحاد الوطني لنقابات العمال

---

(١) **البروليتاريا Proletarius: هي طبقة العُمَّال الكادحين المستغَلّة التي تكوَّنتْ مع بداية العصر الرأسمالي في إنكلترا أولاً ثم أوربا، وهي تعمل دون أن تملك شيئاً، فضلا ًعن أنه مصطلح سياسي ماركسي يُطلق على طبقة الأجراء الذين يشتغلون في الأنتاج الصناعي ومصدر دخلهم هو بيع ما يملكون من قوة العمل، لذا يرى ماركس: ان هذه الطبقة تجد نفسها مضطرة لتوحيد مواقفها ليصبح لها دور أكبر في المجتمع.**

WWW.almaany.com.

(2) **Ministry of Education, Japan's Modren Educational System..., p.170; Edward R. Beachamp, James M. Vardaman, Op.Cit., Pp. 112-113.**

(3) **Hajime Kimura, Yasuyuki Iwata, Op.Cit., p.27.**

(The National Confederation of Trade Unions) والـذي يُـدعى (زنـرن) (Zenroren)، ولديه تعاون مع الحزب الشيوعيّ اليابانيّ، وكانت شعبيته تأتي بالمرتبة الثانية بعد اتحاد معلمي اليابان؛ إذ أنّ أعضاءه مثلوا ٧,٦٪ من جميع معلمي اليابان في عام ٢٠٠٤، علماً أنّ اتحاد كلّ معلمي وموظفي اليابان لا يتفق مع سياسة اتحاد معلمي اليابان الجديدة التي هي المهادنة مع وزارة التعليم، وبقي على نفس الشعارات السابقة التي كان رفعها اتحاد معلمي اليابان سابقاً التي منها: المطالبة بأنْ تكون الصفوف الدراسية تضم (٣٠) طالباً فقط، ورفع شعار(لا ترسلوا طلبتنا إلى الحرب)، ومعارضته النزعة العسكرية[١].

إنَّ الانقسامات التي حدثت في اتحاد معلمي اليابان كثيرة وقديمة، فكان قد تألف اتحاد لمعلمي المدارس الثانوية (نيكوسو) (Nikkoso) عام ١٩٥٠، من معلمين كانوا رافضين أن يُركز الاتحاد اهتمامه على معلمي المدارس الأبتدائية، وإنّهم فضلوا أخذ أسلوب الحياد في التعامل مع القضايا السياسيّة[٢]، فضلاً عن ذلك، كان هناك اتحاد آخر كبير يُدعى (زينشيكيورن) (Zennichikyoren) أيّ الاتحاد الوطني للمعلمين في اليابان (The National Teachers Federation of Japan) تألف في عام ١٩٨٤، وهو يضم جماعة كانت انشقت عن اتحاد معلمين اليابان منذ عام ١٩٥٧، وله مواقف معتدلة وغير سياسيّة، لكنه في نهاية المطاف طالّبَ بالمحافظة على ألوان الطيف السياسيّ[٣].

كانت الخلافات الداخلية في داخل اتحاد معلمي اليابان مستمرة، بيّنَ المجموعات الموالية للحزب الأشتراكيّ اليابانيّ والحزب الشيوعيّ اليابانيّ، حتّى عام ١٩٩١ عندما انسحب فصيل الحزب الشيوعيّ من الاتحاد، وأصبحت نسبتهم ٣٥٪ من مجموع المعلمين في عام ١٩٩٢، بينما كانت نسبة ١١٪ مع اتحاد كلّ معلمي اليابان الذي يُدعى (زينكيو)، وإنّ نسبة ١٣٪ كانوا مع النقابات الأُخر، في حين كان هناك ٤١٪ من المعلمين لم ينظموا إلى أيّ نقابة أو اتحاد، وتباينت المحافظات اليابانيّة في تأييدها إلى

(1) Kaori Okano, OP.Cit., Pp.33-34; Yasuo Saito, Changing Profiles of Teachers in Japan, p.5.

(2) Julian Dierks, Op. Cit., p.109.

(3) Mikiy Ishikida, Op. Cit., p.197.

اتحادات ونقابات المعلمين، فعلى سبيل المثال: محافظة فوكوي (Fukui) كان ٨٥٪ من المعلمين منتمين إلى اتحاد معلمي اليابان و١٥٪ الباقية لا تنتمي إلى أيّ اتحاد على الإطلاق، وفي محافظة كيوتو (Kyoto)، فإنّ ٤٦٪ انتموا الى اتحاد كلّ معلمي اليابان (زينكيو) و ١١٪ إلى النقابات الأُخر، و ١٪ إلى اتحاد معلمي اليابان، بينما في محافظة اهايمي (Ehime) فان ٦٢٪ من المعلمين لا انتماء لهم إلى أيّ نقابة، وإن ١٪ فقط إلى اتحاد معلمي اليابان و ١٪ إلى اتحاد كلّ معلمي اليابان (زينكيو)، وفي عام ٢٠٠٤ كان ٢٩,٩٪ من جميع معلمي اليابان قد انتموا إلى اتحاد معلمي اليابان، وإنّ ٧,٦٪ إلى اتحاد كلّ معلمي اليابان (زينكيو) [(١)].

لقد نفذت وزارة التعليم في عام ١٩٨٩ برنامجاً إلزامياً لكلّ معلمي اليابان بأنْ يكونوا تحت الاختبار لمدة سنة واحدة، وتحت إشراف معلمين ذوي خبرة أو معلمين متقاعدين من أجل تحسين نوعية التعليم، ويكون ذلك بمتابعة من مديري المدارس ومجالس التعليم في المحافظات، وقد حاول اتحاد المعلمين والاتحادات الأُخر الاعتراض على هذا البرنامج والتصدي له من أجل إنقاذ المعلمين المنتمين إليهم من نتائج تلك الاختبارات، لكن الموقف الضعيف الذي مر به اتحاد المعلمين بسبب نقص عدد أعضاءه، والصراع الداخلي الدائر فيه، وضعف موقفه السياسيّ جعله غير قادر على مواجهة ذلك البرنامج الذي تعهدت به وزارة التعليم؛ ولذلك فإنّ معلمين جُدد أصبحوا بعد ذلك يخشون الانضمام إلى اتحاد المعلمين بعد تطبيق ذلك البرنامج بسبب الخلاف بين الاتحاد والوزارة[(٢)].

في عام ١٩٩٠ قرر اتحاد معلمي اليابان التخلي عن مواقفه المتطرفة لصالح نهج أكثر رغبتاً للمصالحة مع وزارة التعليم، وتمّ رفع شعار جديد (المشاركة والعطاء والتحسين)، وتحاشى الخوض في المواضيع المثيرة للجدل مثل (هنيومارو) (Hinomaru)

---

(1) **Robert W. Aspinall, Teachers' Unions and the Politics of Education in Japan, State University of New York Press, (New York,2001), Pp.48,60-61.**

(2) **Eriko Miyake, Conflict and Interest Intermediation in Educational Policy Making in Japan: A Comparative Case Study of Teacher Management Policies, (1975-1988), Dissertation Stanford University, (N.P.,1994), p.71.**

أو ما يُعرف بمسألة العلم الوطنيّ، أو (كيميغايو) (Kimigayo) أو ما يُعرف بمسألة النشيد الوطني، وكذلك مسألة تدريب واختبار المعلمين، ونظام (شونين) (Shunin) والذي هو نظام إشراف من المستوى المتوسط على المعلمين، وفي عام ١٩٩٥ أصبح هناك توافقاً تأريخياً بيّنَ الاتحاد ووزارة التعليم على العملية التعليميّة، وبخاصّة عندما تألفت حكومة مؤتلفة بيّن الحزب الأشتراكي اليابانيّ والحزب الديمقراطيّ الليبرالي في عام ١٩٩٤ بقيادة رئيس الوزراء تومي- إتشي موراياما[١] (Tomiichi Murayama)، والتي وضعت استراتيجية مشتركة والتخلي عن معارضة المعاهدة الأمنية بيّن الولايات المتحدة واليابان[٢].

شارك اتحاد معلمي اليابان بعد هذه المصالحة مع وزارة التعليم في صنع السياسات التعليميّة للبلاد، وكانت لديه فرصة لتعديلها أفضل من تلك المعارضة السلبية التي كانت تحكم علاقته مع الوزارة لمدة طويلة من الزمن، وكان انهيار الاتحاد السوفيتي قد أفقد الأشتراكية والشيوعية وحتّى العمل النقابي جاذبيتهم لدى معظم الشعب اليابانيّ؛ إذ كانت جميع اتحادات ونقابات المعلمين تُعاني من نقص في عدد أعضائها، ففي عام ٢٠٠٣ لم يكن فيها إلا ١٩,٦٪ من جميع أعداد المعلمين في البلاد، وكان عليهم وضع

---

(١) **تومي – إتشي موراياما: ولد في الثالث من آيار من عام ١٩٢٤ في محافظة أويتا (Oita)، تمّ انتخابه ثلاث مرات على التوالي منذ عام ١٩٧٢ في البرلمان عن الحزب الأشتراكي الياباني، شغل منصب رئيس وزراء اليابان الحادي والثمانين من ٣٠ حزيران عام ١٩٩٤ إلى ١١كانون ثاني عام ١٩٩٦، في حكومة ائتلافية استندت على تحالف بين ثلاث احزاب هي الحزب الأشتراكي الياباني والحزب الديمقراطي الليبرالي وحزب ساكيجيك الجديد (New Party Sakigake)، وبسبب هذا التحالف غير العملي لم تكن قيادته قوية، إذ كان حزبه يُعارض الاتفاقية الامنية مع الولايات المتحدة الاميركية، كما وجهت انتقادات لحكومته لعدم تعاملها بسرعة مع زلزال كوبي الذي ضرب اليابان في ١٧ كانون ثاني عام ١٩٩٥، وبعد شهرين تقريباً في ٢٠ آذار شنت جماعة أم شينريكيو (Aum Shinriko) هجوم غاز السارين على مترو الانفاق في طوكيو. أعتذر علناً في الخطاب الذي ألقاه في الذكرى الخمسين لانتهاء الحرب عن الفظائع التي ارتكبتها الأمبراطورية اليابانية اثناء الحرب العالمية الثانية. خسر حزبه الانتخابات البرلمانية عام ١٩٩٥، واستقال برغبته بعد بضعة أشهر رغم اعتراض مُريديه، وحل محله ريوتارو هاشيموتو (Ryutaro Hashimoto) رئيس الحزب الديمقراطي الليبرالي. يُنظر:**

William D. Coplin, Political Risk Yearbook - 1996: Asia and the Pacific, (N.P.,1996); Gordon White, Asian Politics in Development, (N.,P.,2003), p.240.

(2) **Japan Teachers Union,Op. Cit.,p.30; Mikiy Ishikida, Op. Cit., p.202.**

خطط وطرح برامج أكثر واقعية من أجل استعادة ثقة المعلمين بهم من جديد؛ إذ كان أغلب المعلمين غير منظومين بالأحزاب السياسيّة، وانما كانوا منهمكين بعملهم اليومي في المدارس، كما أنّ ظروف عمل المعلمين أصبحت أفضل بكثير مما كانت عليه سابقا، فهم في هذه المدة قد حصلوا على رواتب جيدة نسبياً ومعاشات تقاعدية مُجزية مع وجود رعاية لأطفالهم وإجازات متيسرة للامومة(١).

ظهر من ما تقدم: أنَّ نقابات واتحادات المعلمين وبخاصّة اتحاد معلمي اليابان الأكثر الشعبيّة في أوساط المعلمين لم تستفد من تجاربها السابقة، وبقت على نفس النهج الذي كان هدفه المعارضة فقط لكلّ ما قامت به الحكومة ووزارة التعليم من إجراءات؛ إذ غلب على أدائها الطابع السياسيّ من كونه ذي طابع مهنيّ(٢)، وإنَّ التحوّل الأخير الذي حصل في سياسة اتحاد معلمي اليابان لم يأتِ الا بعد أنْ فقد ذاك الاتحاد شعبيته وامتداده الفكريّ والسياسيّ بانهيار الاتحاد السوفيتي ودول شيوعيّة أُخر؛ إذ لم يكن دوره منذ ظهوره في عام ١٩٤٩ وحتّى عام ٢٠٠٨ إيجابياً اتجاه العملية التربويّة برمتها، علماً أنّ اليابان خلال هذه المدة قد قطعت أشواطاً متقدمة في كافة المجالات وبخاصّة في نظامها التعليميّ الذي يُعدُّ بشهادة المختصين واحداً من الأنظمة التعليميّة المتقدمة في العالم؛ إذ كان الأجدر على هذه النقابات والاتحادات أنْ تكون في موقف الدعم والأسناد لإجراءات وزارة التعليم، وأنْ لا يظهر منها ما هو ضد المصلحة التعليميّة في البلاد.

---

(1) Yasuo Saito, Changing Profiles of Teachers in Japan, p.1; Mikiy Ishikida, Op.Cit., p.203.

(2) Julian Dierks, Op. Cit., p.109; Delmer M. Brown, Op.Cit., Pp. 264-265; Edward R. Beauchamp, The Development of Japanese Educational Policy, 1945-1985..., p. 306.

الفصل السابع

الأوضاع العامّة للمؤسسات التّعليميّة في حقبة الركود الاقتصادي

(١٩٧٤-٢٠٠٨)

أولاً: تأثير الأسرة والمجتمع في تعزيز التعليم
ثانياً: دور الحضانة ورياض الأطفال
ثالثاً: أوضاع مدارس التعليم الابتدائية
رابعاً: مناهج التعليم الأبتدائي
خامساً: المدارس المتوسطة
سادساً: مدارس الكرام (جوكو)
سابعاً: التعليم الثانوي
ثامناً: التعليم العالي
تاسعاً: برامج تبادل التعليم الدولي

أولاً: تأثير الأُسرة والمجتمع في تعزيز التعليم

إنَّ الحكومة اليابانيّة هي التي تُدير النظام التعليميّ في البلد، ويُعدُّ الشعب اليابانيّ عندها هو رأس المال البشري الأكثر قيّمة في البلاد[١]، وأمّا المدارس، فإنَّ عليها مهمّة القيام بنقل وتطوير المهارات المعرفيّة والاجتماعيّة إلى الطلبة، وتدريبهم ليكونوا مواطنين صالحين، إلا أنَّ معظم التربويين اليابانيين كانوا قد أعتقدوا بنظرية الاستنساخ التي عللت أسباب نجاح الطلبة في التعليم من عدمه، وعللوا نجاح أولئك الطلبة في كونه أعتمد كثيراً على الخلفيات الاجتماعيّة للآباء والأمهات[٢]، فمنذ عام ١٩٤٥ أرسلت العوائل اليابانيّة التي عملَ فيها ربُّ الأُسرة في الوظائف الفنيّة والإدارية أبنائها إلى الجامعات المرموقة أكثر بثلاثة أضعاف من تلك العوائل التي عملت في مهن أُخر، وإنّ من بيّن أولئك الذين ولدوا بيّنَ عامي ١٩٦٥-١٩٧٥ كان هناك أكثر من ٧٠٪ من طلاب الجامعات آبائهم حملوا شهادات مهنيّة وعملوا في وظائف إدارية، وكان الطلبة الذين التحقوا بأفضل الجامعات الوطنية في عام ١٩٩٠ فيهم ٤٧٪ جاءوا من عوائل لها أعلى دخل مالي، وإنّ ٢٧٪ جاءوا من عوائل تُعد ثاني أعلى دخل، و١٢٪ من ثالث أعلى دخل، و٨٪ من رابع أعلى دخل و٦٪ من خامس أعلى، وبذلك ساهمت مؤسسات التعليم العاليّ في إعادة انتاج الطبقات الاجتماعية في اليابان من جديد[٣].

ظهر أنَّ الآباء المتعلمين تعليماً عالياً وأصحاب الدخل المرتفع في اليابان كانوا يميلون إلى إرسال ابنائهم إلى جامعات العاصمة، وقد أثر تحصيلهم الدراسي العالي في رفع مستوى التعليم الأكاديميّ للأبناء أكثر من تأثير الدخل المالي، فأولئك الآباء عرفوا

---

(1) Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology in Japan, White Paper on Education... 2007, p.6.

(2) Richard Rubinson, Irene Browne,"Education and the Economy", in The Handbook of Economic Sociology, Edited by Neil J. Smelser and Richard Swedberg, Princeton University Press, (Princeton,1994); Yasuko Kanno, Op.Cit., Pp.22-27.

(3) Gerld K. LeTender, Thomas P. Rohlen, Kangmin Zeng"Merit or Family Background ? Problems in Research Policy Initiatives in Japan", Educational Evaluation and Policy Analysis,(N.P.,1998), p.291.

أهمية التعليم وقضوا مع أبنائهم مزيداً من الوقت لمساعدتهم في واجباتهم الدراسية، وفي تنظيم جداول دروسهم وفي توفير بيئة تعليميّة مُشجعة لهم، وفي عام ١٩٩٥ أظهر إستطلاع أنّ ٦٢٪ من طلبة الصف الرابع إلى التاسع منْ سعى للالتحاق بالجامعات كان آبائهم وأمهاتهم من حاملي الشهادات الجامعيّة، في حين أنّ ٢٦٪ منهم كانت لديه الرغبة فقط في ذلك وكان أبائهم وأمهاتهم من خريجي الدراسة المتوسطة، وقد أنفقت الأُسر اليابانيّة الخمس في التصنيف الأعلى مبلغاً مقداره (٢٦٠٢٧) ين يابانيّ سنوياً على أبنائها، بينما أنفقت الأُسر التي في التصنيف الأدنى مبلغاً مقداره (٤٢٢٥) ين[١]، وبذلك أثرت الخلفيات الاجتماعيّة والثقافيّة للطلبة في تحقيق أعلى مستوى من النجاح، فضلاً عن مهارات التدريس لدى المعلمين؛ إذ أنّ لدى المعلمين القدرة على توجيه الطلبة التوجيه الصحيح، وبخاصّة أولئك الطلبة الذين يفتقدون إلى خلفيات ثقافيّة وتشجيعهم على الدراسة الجادة ومساعدتهم في أعمالهم الدراسية، كإعطائهم دروس بعد انتهاء دوام المدرسة وزيارتهم في منازلهم من أجل تحسين وضعهم الدراسي وبخاصّة شريحة الأطفال المحرومين من العيش في أوضاع أفضل[٢].

كانت مدة الأزدهار الاقتصاديّ في اليابان (١٩٥٣-١٩٧٣)، قدْ خلقت مجتمعاً يابانياً جديداً وبخاصّة في مجال التعليم، فقد ازدادت عدد المدارس والجامعات، وحصل عدد كبير من أبناء المزارعين على الشهادات العلميّة التي أهلتهم في الحصول على وظائف حكومية، وفي منتصف عقد الستينيّات كان أغلب الآباء والأمهات يرغبون في وصول أبنائهم إلى الجامعات من أجل الحصول على شهادات أكاديميّة تضمن لهم مستقبلهم، فقد أصبحت الشركات تبحث عن الأشخاص أصحاب تلك الشهادات من خلال التنسيق

---

(1) Yasuo Saito, Distinctive Features of the Japanese Education System, p.3; Gerld K. LeTender, Thomas P. Rohlen, Op.Cit., p. 292.

(2) Barbara Heyns,"Educational Effects: Issues in Conceptualization and Measurement", in Handbook of Theory and Research For the Sociology of Education, Edited by John G. Richardson, Greenwood Press,(New York,1986), Pp.317-319.

مع المدارس والجامعات؛ إذ إنّ ذلك رفع عنها التكلفة الإعلامية في البحث عن الاختصاصات المطلوبة[١].

كان اليابانيون يعتقدون أنّ الأوضاع الجديدة التي عمت المجتمع اليابانيّ قدْ حثت الطلبة على التنافس العلميّ وبخاصّة في المدارس الثانوية؛ إذ بعدها تنتظرهم تلك الامتحانات الصعبة والقاسيّة التي في حالة نجاحهم فيها سيصلون إلى الجامعات المرموقة، وفي حالة فشل البعض منهم، فإنّ عليهم أداء امتحان الدور الثاني وإنْ كانوا سيُقبلون في كليات أدنى، وكان الكثير من خبراء التعليم والاقتصاد في اليابان يعتقدون بنظرية رأس المال البشري، وإنّ استثمار المال مع وجود زمن كافي للتعليم يَزيد من احتمالات الربح ويرفع من القدرات والطاقات الإنتاجية [٢]، وأثبتت دراسة في عام ١٩٩٥ أنّ كلّ سنة تعليم إضافية ترفع دخل الفرد بنسبة ٨,٥٪؛ لذا أصبحت مرتبات حاملي المؤهلات العلميّة ترتفع عن باقي المرتبات الأُخر، مع ذلك كان منتقدوا نظرية رأس المال البشري يرون أنّ الأعمال لا تحتاج إلى أنْ يكون الشخص لديه مؤهلات علميّة فقط، ولكنه بحاجة أيضاً إلى خبرات المؤسسات والشبكات الاجتماعيّة، وإنّ التعليم وحده غير فعال كوسيلة للتدريب على مهارات العمل[٣]، وإنّ له تأثيراً قليلاً على مستوى ترقيات الأشخاص المهنيين، وأظهرت سجلات الموظفين في المصارف وشركات التأمين الكبيرة أنّ المؤهلات العلميّة لخريجي الجامعات لها تأثير على مستوى الترقيات الإدارية، كمنصب رئيس قسم ويُدعى باليابانية (بوشو) (bucho)، غير أنّ هذه الأهمية لا تأتي إلا بعد عشرين سنة من التخرج، مع ذلك، فإنّ معايير الأداء الوظيفي

---

(1) Yasuko Kanno,Op.Cit., p.42; James E. Rosenbaum, and others, "Market and Network Theories of the Transition from High School to Work: Their Application to Industrialized Societies",(NewYork,1990), Pp.,270-280; Stephan J. Franciosi, Op.Cit., p.49.

(٢) نجم الثاقب خان، المصدر السابق، ص٣٧؛

James E. Rosenbaum, Making Inequality: The Hidden Curriculum of High School Tracking, (New York,1976); John W. Hall, Richard K. Beardsly, Op.Cit., Pp. 3-4.

(3) Randall Collins, The Credential Society: A Historical Sociology of Education and Stratification, Academic Press, (New York,1979), p.211; Reiko Yamada, Op.Cit., p.20.

والإنتاجي لا بد أن تؤخذ بنظر الاعتبار، لكن هذا ينطبق في الأعم على الرجال دون النساء اللاتي تبيّن أنّ ٢٠٪ منهن فقط يعملن بدوام كامل[١].

أظهرت الدراسات العلمية أنَّ الصفات الوراثية تنتقل من الآباء إلى الأبناء، لكن الحل الأمثل في تحقيق النجاح الإيجابي لهذه النظرية يكمن بوضع الخطط التي تُقلل من الأميّة وترفع من مستوى القدرات العلميّة للأفراد، وبذلك يُحفز المجتمع على حب التعلّم ويزداد المبدعون فيه، لا أنْ تقوم المدارس على فرز الطلبة حسب طبقاتهم الاجتماعيّة أو قدرات أُسرهم المادية، لأنَّ في ذلك ضرر كبير على الطلبة الذين خُلقوا وعاشوا في أُسرٍ فقيرةٍ علمياً ومادياً.

ثانياً: دور الحضانة ورياض الأطفال

إنَّ التعليم في دور الحضانة ورياض الأطفال يُسمى بالتعليم ما قبل الأبتدائي، حسب التصنيف الدولي الموحد للتعليم الذي أقرته منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو)، ويُصنف على أنّه في مستوى صفر، وعلى العكس من ذلك، يُصنف التعليم الأبتدائي والمتوسط في مستوى (١) ومستوى (٢) على التوالي[٢]، وهذا يعني أنّ التعليم قبل المدرسة يُعد مرحلة تحضيريّة للتعليم المدرسي المنظم، ويُعرف بأنّه برنامج مركزي أو مدرسي مصمم لتلبية الاحتياجات التعليميّة والإنمائية للأطفال الذين أعمارهم على الأقل ثلاث سنوات، مع تدريب الموظفين وتأهيلهم بشكل كافٍ لتقديم هذا البرنامج التعليمي"[٣]، فضلاً عن ذلك، كانت هناك رعايّة وتعليم للأطفال حديثي الولادة حتّى عمر الثلاث سنوات؛ لذا أُعيد التعريف لتلك الفئة العمريّة بأنّه من الولادة وحتّى سن التعليم الإلزامي، ويرجع ذلك منه إلى أحدث النتاجات العلميّة التي بينت أنّ بمقدور الأطفال التعلّم قبل سن الثالثة، بل من أوّل يوم بعد الولادة، علاوة على ذلك،

---

(1) Hiroshi Ishida, and others, "Educational Credentials and Promotion Changes in Japanese and American Organizations",(N.P.,1997), Pp.874-879.

(2) Mariko Ichimi Abumiya, Op.Cit., p.1.

(٣) كاترين لويس، المصدر السابق، ص٥؛ نعمان عبد الرزاق السامرائي، المصدر السابق، ص٥١-٥٤؛ ابراهيم الشبلي، المصدر السابق، ص٣؛

Ministry of Education, Education Standards in Japan 1971, Pp. 7.

أصبح من الضروري إتباع نهج أكثر تكاملاً واتساقاً لمرحلة ما قبل المدرسة، لأنّ التغيير الاجتماعيّ السريع على الصعيد العالمي، بما في ذلك زيادة مشاركة المرأة في العمل وانخفاض معدلات الخصوبة وانتشار الفقر بين الأُسر، دعا حكومات بلدان العالم إلى الاهتمام بالتعليم في مرحلة ما قبل المدرسة من أجل المصلحة العامّة، ولتمكين هذا التوجه، اعتمدت منظمة التعاون والتنمية الاقتصادي مفهوم (التعليم والرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة) من ضمن مقصد التعلّم مدى الحياة، أمّا منظمة اليونسكو فقدْ استخدمتْ مفهوم (الرعايّة والتربيّة في مرحلة الطفولة المبكرة) في سياق التعليم للجميع، واستخدم صندوق الأمم المتحدة الدوليّ لطوارئ الأطفال (اليونيسف) (United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF مفهوم (تنمية الطفولة المبكرة) من أجل حماية الأطفال[1].

كانت هناك أعداداً كبيرةً من الأطفال اليابانيين قد حضروا إلى مدارس الحضانة التي تُعرف باليابانيّة (هويكوين) (Hoikuen)، ورياض الأطفال التي تُعرف (يوشين) (Yochien)، فالتحق فيهما أكثر من ٧٠٪ من الأطفال الذين بلغت أعمارهم ثلاث سنوات، وأكثر من ٨٠٪ من الذين بلغت أعمارهم أربع سنوات، و٩٠٪ من الأطفال الذين بلغت أعمارهم خمس سنوات، علماً أنّ المدارس الخاضعة لوزارة التعليم كان لديها برنامج تعليم لمدة أربع ساعات في اليوم، أمّا دور الحضانة فقد وفرت رعاية بدوام كامل للأطفال الرضع الذين لا يستطيع أولياء أمورهم رعايتهم بسبب العمل أو المرض أو أسباب قاهرة أُخر، أمّا المدارس الخاضعة لوزارة الصحة والرعاية الاجتماعية، فإنّها وفرت الرعايّة لأطفال العاملات الفقيرات اللاتي يعملن في مؤسسات الوزارة، وبذلك ارتفعت نسبة الأمهات العاملات في تلك المدارس واللاتي كُن يُفضلن العمل في دور الحضانة على مدارس رياض الأطفال بسبب ظروفهن العائلية، كما أنّ الحكومة اليابانيّة كانت تُخطط لإنشاء مرافق متكاملة في دور الحضانة، لكي تتمكن من قبول الأطفال كافة إلى عمر خمس سنوات بغض النظر عن ظروف وأوضاع العمل التي تُحيط بأولياء أمورهم[2].

---

(1) Mariko Ichimi Abumiya, Op.Cit.,p.1.

(2) U.S. Department of Education, Op.Cit., p.22.

لقد اهتمت الحكومة اليابانيّة في السنوات الأخيرة بمرحلة التعليم في دور الحضانة ورياض الأطفال، فأصدار خطة الملاك للأعوام (١٩٩٤-١٩٩٩)، وخطة الملاك المنقحة للأعوام (٢٠٠٠-٢٠٠٤)، وذلك لتوفير أجواء مواتية لانجاب وتربية الأطفال في بيئة أُسريّة سليمة وبخاصّة للأمهات العاملات، وجاءت هذه الإجراءات بعد الانخفاض الكبير بعدد المواليد في البلاد، ففي عام ٢٠٠٣ وصل معدل الولادات (١,٢٩) طفل لكلّ أمرأة طول مدة حياتها، ومنذ عام ١٩٩٩ كانت مؤسسات الدولة قد قامت بعدة إجراءات من أجل معالجة هذا الانخفاض(١)، الذي بدأ يؤثر على عمر القوى العاملة المنتجة، ويؤثر بدوره على إضعاف الاقتصاد ورفع نسبة الشيخوخة في البلاد؛ لذا سُن قانون رعاية الأطفال والأسرة وقانون الأجازات الخاص بالوالدين في عام ١٩٩٥، وذلك باعطائهم المقدار الكافي من الأجازات وتقليص ساعات عملهم لرعاية أطفالهم حديثي الولادة من ولادتهم وحتّى دخولهم إلى المدارس الأبتدائية، على أنْ تُعطى هذه الإمتيازات بغض النظر من أنّ الموظف صاحب الطلب كان ذكراً أم أنثى(٢).

كانت الحكومة اليابانيّة قد بدأت الخطة الخمسية بشأن التدابير المتخذة بخصوص رعاية الأطفال في عام ١٩٩٤؛ إذ تمّ فتح المزيد من دور الحضانة للأطفال حديثي الولادة ومنها دور متعددة الأغراض، ومُددت ساعات الخدمة النهاريّة وقُدمت خدمة رعاية أُخرى نهارية طارئة، فضلاً عن فتح نوادي ومراكز تدريب للأطفال؛ لذا أصبحت ظروف الانجاب وتربية الأطفال أكثر تحسُننا من ذي قبل، وانخفضت بعدها أجازات النساء التي أُخذت من أجل رعاية أطفالهن، وإنْ أُخذت، فإنّها ليست بتلك الأجازات الطويلة، من جانب آخر وفرت العديد من الحكومات المحلية الظروف الملائمة ومنحت أشكالاً من الحوافز للنساء من أجل الاستمرار في الانجاب، ففي خطة الملاك للأعوام

---

(١) في عام ١٩٩٩ بلغ عدد سكان اليابان (١٢٦,٦٨٦,٠٠٠) نسمة، وكان غير اليابانيين فيهم (١,٥٥٦,٠٠٠)، إذ شكلوا ١٪ من عدد السكان، الكوريون ٤١٪، الصينيون ١٩٪، البرازيليون ١٤٪، الفلبينيون ٧٪، وهناك أقليات أُخر كالاميركين والبريطانيين والفيتناميين وغيرهم.

Rita Elaine Silver, And others,Op.Cit., p.81.

(2)Ryoko Tsuneyoshi, And others, Minorities and Education in Multicultural Japan, An interactive perspective, Routledge, (New York,2011), p.242;U.S. Department of Education, Op.Cit., p.8.

(٢٠٠٠-٢٠٠٤) قُدم الدعم الصحي والطبي للنساء الحوامل والمواليد الجُدد[١]، وتمّ إطالة خدمة الرعاية النهارية الموّسعة والمؤقتة، وخفضت رسوم دور الحضانة؛ إذ تمّ اخذ نصف الرسوم في دور الحضانة النهاريّة للطفل الثاني، وإلغاء الرسوم للرعاية النهارية للطفل الثالث[٢]، وكان قد نص قانون التعليم الأساسي الجديد لعام ٢٠٠٦ على أهمية التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة[٣]، كما تمّ تعديل قانون التعليم المدرسي في عام عام ٢٠٠٧، ووضع ذلك التعليم لأوّل مرة في المرحلة الأوّلى من التعليم الوطني المنظم، ووفقاً لهذه القوانين، تمّ تأليف شعبة لتعليم رياض الأطفال في وزارة التعليم لمرحلة الطفولة المبكرة، وفي عام ٢٠٠٨ طُبعت مناهج دراسية وطنيّة لرياض الأطفال على معايير جديدة، وكان جميع الأطفال من سن ثلاث إلى خمس سنوات يتمتعون بنوعية التعليم نفسها من أجل تطبيق المساواة وإرساء أسس جديدة للتعلّم مدى الحياة[٤].

لقدْ تغيّرت نسبة التحاق الأطفال في دور الحضانة ورياض الأطفال على مر السنين، وفضلت الأمهات العاملات دور الحضانة على رياض الأطفال كون الأوّلى تُقدم مدة رعاية أطول؛ لذا حذت مدارس رياض الأطفال حذو الأوّلى من أجل استمرارها في العمل، وقد مثلت مدارس رياض الأطفال الخاصّة حوالي ٧٦٪ من مجموع تلك المدارس، غير أنّها تلقت دعما مالياً حكومياً أقل من تلك العامّة؛ لذا اعتمدت في المقام الأوّل على الرسوم الدراسية التي تستوفيها من أولياء أمور الأطفال، وفي عام ١٩٩٧ كانت ٣٠٪ من رياض الأطفال بما في ذلك نصف الخاصّة منها قد قدمت خدمات

---

(1) Mariko Ichimi Abumiya, Op.Cit.,p.13.

(2) Mariko Ichimi Abumiya, New Trends in Preschool Education and Childcare in Japan: Transition to a "Comprehensive Support System of Child-rearing", National Institute for Educational Policy Research, (Tokyo,N.D.), p.5.

(٣) القانون الأساسي للتعليم رقم (١٢٠) الصادر في ٢٢ من كانون الأول عام ٢٠٠٦، باب مرحلة الطفولة المبكرة، المادة (١١):(نظراً لأهمية التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة كأساس لبناء شخصية الأطفال من الصغر، يتعين على الحكومات الوطنية والمحلية أن تسعى لتعزيز هذا النوع من التعليم من خلال توفير بيئة مواتية لنمو صحي للأطفال الصغار، واتخاذ تدابير مناسبة أُخر).

Basic Act on Education (Act No.120 of December 22,2006), Op.Cit.

(4) Mariko Ichimi Abumiya, Preschool Education and Care...,p.14; Ryoko Tsuneyoshi, And others, Op.Cit., Pp.253-254.

رعاية للأطفال حتّى المساء، فبدلاً من أنْ يكون دوامها من التاسعة صباحاً وحتّى الثانية بعد الظهر، أصبح من السابعة والنصف صباحاً وحتّى السادسة والنصف مساءً، وأصبحت هناك (٤١٩٧) رياض أطفال تُقدم تلك الخدمات للأطفال وبعمل مشابه إلى عمل دور الحضانة، وعندما وصل الحال في التشابه في العمل إلى هذا الحد أوعزتْ الحكومة المركزية إلى وزارة الصحة والرعاية الاجتماعيّة ووزارة التعليم إلى البدء في دمج دور الحضانة مع رياض الأطفال لهذا السبب، وكذلك من أجل توحيد التخصيصات الصادرة من وزارة المالية؛ وبذلك بدأت الحكومات المحلية بإجراءات الدمج، وأصدرت وزارة الصحة والرعاية الاجتماعيّة في عام ٢٠٠٣ أوامرها بنقل بعض مستلزمات مراكز الرعاية النهارية إلى مدارس رياض الأطفال، والقيام بالشيء نفسه من قبل وزارة التعليم لدور الحضانة(١).

إنَّ التعليم اليابانيّ في مرحلة دور الحضانة ورياض الأطفال سار على مبدأ أساسي هو (التعليم المتكامل للفرد)؛ إذ تمّ التركيز على تنمية الجوانب الاجتماعيّة والعاطفيّة، وأساليب التعامل مع الأصدقاء وبناء الشخصية وتحمل أعباء المسؤولية، ومن عام ١٩٨٩ غيرت وزارة التعليم أساليب التعلّم تلك بأُخر كان قد تمّ الإعداد لها، ركزت على دور الطفل نفسه مع وجود تدخل قليل من قبل المعلمين؛ إذ سُمح لهم فقط بتوجيه الأطفال ومساعدتهم في تطوير عقولهم وزيادة خبراتهم من خلال تعرضهم لمجموعة من الحوادث، فضلاً عن تطوير معارفهم عن البيئة الصحية السليمة، على أنْ لا يتم التركيز على التطوير المعرفي الأكاديميّ في هذه المرحلة، لأنّها مرحلة لعب ولهو وتنشئة اجتماعيّة، وتنمية لقدراتهم وإبداعاتهم من خلال الحرف اليدوية والرسم والموسيقى والرقص ورعاية النباتات والحيوانات أكثر من كونها مرحلة تعليم أكاديميّة، وكانت تُمنح للأطفال نصف ساعة للعب الحر، وبعدها عليهم تنظيف صفوفهم الدراسية ثمّ العودة إلى منازلهم في الواحدة ظهراً(٢).

---

(1) Yomiuri Shinbun, 10 Janua. 2000; Yasuo Saito, Distinctive Features of the Japanese Education System, p.3.

(٢) ادوارد ر. بوشامب، المصدر السابق، ص٤١؛

Joseph J. Tobin, David Y. H. Wu, Dana H. Davidson, Preschool in Three Cultures: Japan, China and The United States, Yale University Press,(London,1989), p.63; Yuri Ishii, Op.Cit., p.103.

كانت رياض الأطفال لا تُخصص للأطفال أكثر من ٥٪ من الحصص الدراسية للتعليم الأكاديميّ، بينما في الولايات المتحدة كان يُخصص ٣٠٪ وفي الصين ٢٠٪[(١)]، مع ذلك، فإنّ ٣٪ فقط من الأمهات اليابانيات كُن يعتقدن أنّ مدارس رياض الأطفال يُمكن أن تُساعد أبنائهن في الحصول على تعليم أكاديمي، وإنّ أغلبهن توقعن من تلك المدارس المزيد من الخبرات الاجتماعيّة والعاطفية[(٢)]، وكانت الأمهات اليابانيات يقومن في مساعدة أبنائهن على التعلّم في المنزل من خلال تعليمهم القراءة والكتابة واللعب بالأرقام، إذ يستطيع الأطفال بعد ذلك من قراءة الأبجدية اليابانيّة، وقدرة العد إلى الرقم عشرة قبل الدخول إلى المدرسة الابتدائية، وإنّهن أكثر الأمهات طوعاً إلى رغبات أبنائهن، فعلى سبيل المثال أنّ ٦٨,٤٪ من الأمهات الأميركيات يُرغمن أبنائهن على الالتحاق في مدارس رياض الأطفال ، بينما ٣٧,٤٪ فقط من الأمهات اليابانيات منْ يفعلن ذلك[(٣)].

الجدول رقم (٢٣) يُبيّن عدد الأطفال ونسب التحاقهم في دور الحضانة ومدارس رياض الاطفال في عام ٢٠٠٨[(٤)].

عمر الطفل	دور الحضانة	النسبة٪	رياض الأطفال	النسبة٪
٠	٤٧٥٧٥	٤,٣	–	–
١	٢٣١٣١٦	٢١,٣	–	–
٢	٣١٦٤٥٩	٢٩,٤	–	–
٣	٣٩٧٦٩٦	٣٧,٨	٤٢٧١٣٥	٤٠,٦
٤	٤٥٦٧٥٠	٤١,٩	٦٠٢١٠٥	٥٥,١
٥	٤٥٤٢٤٥	٤٠,٧	٦٤٤٩٢٣	٥٧,٨

---

(1) Harold W. Stevenson, James W. Stigler, The Learning Gap: Why Our Schools Are Failing and What We Can Learn From Japanese and Chinese Education, (New York,1992), Pp.78-79.

(2) William F. Bacon, Veronica Ichikawa, "Maternal Expectations, Classroom Experiences, and Achievement Among Kindergarteners in the United States and Japan",(N.P.,1988), p. 38.

(3) Ibid., p. 381.

(4) The source: Mariko Ichimi Abumiya, Preschool Education and Care in Japan, p.5.

ظهر من الجدول عدد الأطفال ونسب التحاقهم في دور الحضانة ورياض الأطفال، وإنّ نسب الالتحاق تزداد من ازدياد أعمارهم، ففي دور الحضانة كانت أعلى نسبة التحاق هي ٤٠,٧٪ لأعمار الخمس سنوات، وفي رياض الأطفال كانت النسبة قد وصلت إلى ٥٧,٨٪ لنفس الأعمار، وهذا أشرَ إلى أنَّ رغبة الأُسر اليابانيّة تتجه نحو إرسال أبنائها الذين أعمارهم من ثلاث سنوات إلى خمس إلى رياض الأطفال أكثر من إرسالهم لدور الحضانة، غير أنَّ الأعمار الصغيرة من حديثي الولادة إلى دون الثلاث سنوات تبقى دور الحضانة هي المكان المناسب لهم.

ثالثاً: أوضاع مدارس التعليم الأبتدائي

تستمر الدراسة في المدارس الأبتدائية اليابانيّة لمدة ست سنوات، ويُطلق على النظام المدرسي عموماً نظام (٦-٣-٣-٤) العام، الذي يضع التعليم الأبتدائي كمرحلة تأسيسية للنظام المدرسي بأكمله، وعلى الرغم من وجود رياض الأطفال للتعليم قبل المدرسي، فإنّ رياض الأطفال هذه لا تُشكل جزءاً من نظام التعليم الإلزامي، وبالمقارنة مع معدل التسجيل في رياض الأطفال البالغ ٦٠٪، تجاوز معدل الالتحاق بالمدارس الأبتدائية ٩٩٪، مما أكد على أنّ المدارس الأبتدائية هي المؤسسات الأساسية المسؤولة عن التعليم الأساسي لجميع المواطنين اليابانيين[1] .

إنَّ الدوام الرسميّ في المدراس الأبتدائيّة في اليابان يبدأ من يوم الأثنين إلى يوم الجمعة في الساعة الثامنة والربع صباحاً؛ إذ هناك اصطفاف للتلاميذ حتّى الثامنة والنصف، بعدها تبدأ الحصص الدراسية للفترة الأوّلى، وهي أربع حصص مدة الحصة الواحدة خمس وأربعون دقيقة، مع فواصل استراحة من عشر إلى خمس عشرة دقيقة، وبعد الانتهاء من الحصة الرابعة في الساعة الثانية عشر والربع بعد الظهر تبدأ وجبة الغداء مع مرشدي الصفوف، ثمّ يتم تنظيف الصفوف الدراسية والممرات والملاعب من الساعة الواحدة بعد الظهر وحتّى الواحدة والثلث، تبدأ بعدها مدة استراحة طويلة نسبياً من الساعة الواحدة والثلث وحتّى الساعة الواحدة وخمس وأربعون دقيقة، بعدها

(1) **Taro Numano, Primary Schools in Japan, p,1; Rita Elaine Silver, And others, Op.Cit., p83; Yasuhiro Nemoto, Op.Cit., p.11; Nancy E. Sato, Op.Cit., p.34.**

تبدأ الحصة الدراسية الخامسة في الساعة الواحدة وخمسين دقيقة، وتنتهي الحصة السادسة في الساعة الثالثة وخمس وأربعين دقيقة عصراً[١]، ثمّ هناك تجمع مع مرشدي الصفوف من الساعة الثالثة وخمس وأربعين إلى الساعة الثالثة وخمس وخمسين، ثمّ ينتهي الدوام الرسمي في المدرسة لذلك اليوم[٢].

كانت مجالس التعليم المحلية في كلّ بلدة هي التي تُشرف على المدارس الأبتدائية في اليابان، وإنَّ مجالس التعليم في المحافظات تُشرف على عمل تلك المجالس، وهي مسؤولة أيضاً عن تعيين المعلمين وتوفير مرتباتهم، أمّا وزارة التعليم فعليها تقديم الدعم المالي إلى المحافظات التي هي أيضاً لديها ميزانيات خاصّة بالتعليم[٣]، ويتم قبول الأطفال في مرحلة الدراسة الأبتدائية في مناطقهم لمن أكمل سن السادسة من العمر، وتكون الدراسة في ضوء مناهج دراسية مبنية على معايير وطنيّة، ومعلمين مؤهلين لأداء هذه المهمّة، كما أنّ هناك إجراءات تنقل مستمرة للمعلمين وبشكل دوري بيّن المدارس في مناطقهم، من أجل المحافظة على مستوى نوعية التعليم والمساواة بيّنَ التلاميذ، لكن هناك بعض المخالفات التي تحصل؛ إذ يذهب بعض التلاميذ للالتحاق في مدارس هي خارج منطقتهم، كالالتحاق بالمدارس الحضرية على حساب المدارس الريفية، إلا أنّ إجراءات صارمة نُفذت لمنع ذلك، لكن عندما أصدرت وزارة التعليم قراراتها بتحرير القيود عن الدراسة عام ١٩٩٧، خفت تلك الإجراءات، ففي حي سيناغاوا (Shinagawa) في طوكيو تمّ تطبيق نظام اختيار المدرسة العامّة، وفي عام ٢٠٠٠ تمّ إنشاء أربع مقاطعات تعليميّة كبيرة تضم أربعين مدرسة أبتدائية؛ إذ بمقدور أولياء أمور التلاميذ اختيار المدرسة التي يرغب فيها أبنائهم، وكذلك الحال للمدارس المتوسطة؛ إذ تمّ فتح (١٨) مدرسة متوسطة في نفس الحي، وفي ٢٠٠١ التحق ٢١,١٪

---

(1)Ukai Masaki, Nagai Yoshikazu, Fujimoto Kenichi, Izumiya Japanese Taisho Culture, (Kyoto, 2000), p.19; The East Asian Studies Center, Op.Cit., Pp.7-8.

(2)Taro Numano, Daily Life of an Elementary School Pupil in Japan,National Institute for Educational Policy Research,(Tokyo,N.D.), Pp.1-5.

(3) Lucien Ellington, Op.Cit., p.1.

من تلاميذ المدارس الأبتدائية، و٢٨,١٪ من طلاب المدارس المتوسطة بمدارس أُخر خارج مناطقهم[(١)].

لقد كانت أعداد طلاب المدارس الأبتدائية في تناقص مستمر بسبب انخفاض معدل المواليد في البلاد، ففي عام ٢٠٠٢ وصل عدد تلاميذ المدارس الأبتدائية (٧٢٣٩٠٠٠) تلميذاً؛ إذ مثلت هذه الأعداد نسبة ٦١٪ من عدد تلاميذ سنة ١٩٨١ الذي بلغ (١١٩٢٥٠٠٠) تلميذ؛ وبسبب هذا النقص الكبير تمّ غلق أو دمج العديد من المدارس في السنوات الأخيرة، وزادت أعداد الصفوف الدراسية الفارغة، وتمّ تحويلها إلى غرف خاصّة للحاسبات الإلكترونية، وغرف أُخر للتبادل المعرفي على الصعيد الدوليّ، وغرف مفتوحة لعامّة الجمهور؛ إذ كانت الحكومة قد شجعت على استخدام المرافق المدرسية في النشاطات المجتمعيّة، ومع زيادة نسبة المُسنين في البلاد حوّلت أجزاء من مرافق المدارس إلى دور لرعاية المُسنين، وقد عززت تلك الإجراءات فكرة التواصل بيّنَ الأجيال، وقد سبب نقص معدل المواليد إلى ظهور حالات تنافس على شغل وظائف التدريس، ففي عام ١٩٩٩ كان ثلث خريجي الجامعات الوطنية الحاملين شهادة في التعليم هم فقط من وجدوا فرصاً للتعيين كمعلمين في المدارس، وبذلك أصبح متوسط معدل عمر المعلم (٤٣,٨) سنة في عام ٢٠٠١، وهذا فارق كبير في السن بيّن التلاميذ والمعلم؛ إذ سبب خللاً في كيفية التواصل بينهما وحل المشكلات التي تحدث في الصفوف الدراسية[(٢)].

كان معدل التلاميذ في الصف الواحد هو (٢٦,٥)، وعدد التلاميذ لكلّ معلم واحد هو (١٧,٥) تلميذ، علماً أنّ الصف الواحد كان فيه سابقاً (٤٠) تلميذاً؛ إذ عاقت هذه الأعداد الكبيرة المعلمين من تقديم الاهتمام الكافي للتلاميذ، فضلاً عن أعباء أُخر كان عليهم القيام بها من واجبات دراسية ومسابقات وامتحانات وكتابة تقارير يوميّة عن كلّ طالب، ومساعدة المديرين في بعض الأمور الإداريّة؛ لذا فأنّ دعاة الإصلاح كانوا دائماً مع فكرة أنْ تكون الصفوف الدراسية أقل عدداً من ما هو عليه، ومنذ نيسان ٢٠٠٣

---

(1) Peter Cave, Op.Cit.,p.4; Mainichi Family News, 10 July, 2001; Yasuhiro Nemoto, Op.Cit., Pp.17-18.

(2) Matthew Kaplan, and Others, Intergenerational Programs: Support for Children, Youth, and Elders in Japan, State University of New York Press,(New York,1998), p.96.

أصبح لمجالس التعليم في المحافظات الحق في تقليل عدد التلاميذ في الصف الواحد إلى أقل من (٤٠) تلميذاً، لكن هذا الإجراء كان بحاجة إلى تعيين معلمين إضافيين، وبتوصية من مجموعة البحوث والدراسات أعطت وزارة التعليم في ضوئها الموافقة للمدارس لتطبيق هذه التجربة، علماً أنّه قبل موافقة الوزارة كانت هناك خمس محافظات أجازت تجربة الصفوف الدراسيّة الأقل عدداً في نيسان ٢٠٠١، وبخاصّة في الصف الأوّل الأبتدائي، وبعد ذلك بعام خطت ست عشرة محافظة نفس النهج مع ست محافظات أُخر طبقت التجربة على المدارس المتوسطة[١].

رابعاً: مناهج التعليم الأبتدائي

كانت توجيهات وزارة التعليم إلى المدارس الأبتدائية العامّة الالتزام بالمناهج الدراسيّة الحكوميّة، والتي تسعى إلى تقديم تعليم عالي الجودة لجميع التلاميذ، لكن تلك المركزيّة الشديدة والجمود الذي حصل في تطوير المناهج قد أعاق خطوات الإبداع الفردية التي ظهرت لدى الطلبة، وفي عام ١٩٨٧ كان المجلس الوطني لإصلاح التعليم الذي شُكل بتكليف من رئيس الوزراء قد انتقد تجربة التعليم المركزية، وأوصى بتنويع المناهج الدراسية في المدارس الأبتدائية والثانوية، وأنْ ينعتق النظام التعليميّ من القيود الوزارية[٢]، وفي عام ٢٠٠٢ تمّ التأكيد على ضرورة خفض محتوى المناهج الدراسية إلى الثلث، وأنْ تُخصص ٢٠٪ من ساعات الدراسة لمراجعة المواد الدراسية، من أجل ترسيخ المعارف الأساسيّة عند جميع الطلبة، غير أنَّ العديد من المعلمين كانوا قلقين من مسألة تخفيض المحتوى العلميّ للمناهج الدراسية كونه سيؤثر على مستوى الطلبة الدراسي[٣].

---

(1) Ministry of Education, Science, and Culture in Japan, "Development of Education in Japan 1981-84: Report for Submission to the 39th Session of the International Conference on Education" (Tokyo,1984), p.38;Nancy E. Sato,Op.Cit.,Pp.34-35; Rita Elaine Silver, And others, Op.Cit., p.89.

(2) Leonard James Schoppa,Op.Cit.,Pp..213-215; Yasuo Saito, Education in Japan: Past and Present, p.9.

(٣) مكتب التربية العربي لدول الخليج، المصدر السابق، ص٩-٣٩؛

ورداً على هذه المخاوف أوجدت العديد من المدارس الأبتدائية عدة طرق لتلافي ذلك؛ إذ قامت بزيادة الساعات الدراسية للدروس الأكاديميّة؛ وذلك بتقليص ساعات الأنشطة المدرسيّة، مع توفير دورات دراسيّة صيفيّة وفتح صفوف دراسية تكميلية يوم السبت، بعد الحصول على موافقات الآباء وقادة المجتمع المحليّ، كما سعت وزارة التعليم لإيجاد مجموعة من الدراسات الخاصّة لطلاب الصفوف المتقدمة، وذلك بزيادة أعداد المعلمين في (٨٤٦) مدرسة أبتدائية ومتوسطة كتجربة أوّلى، على أنْ يزداد عدد المدارس المرفودة بالمعلمين إلى (١٦٩٢) مدرسة مع (٢٠) مدرسةً ثانوية في العام الدراسي (٢٠٠٣-٢٠٠٤)[١].

كانت تجربة دورات الدراسات المتكاملة قد طُبقت في المدارس الأبتدائية منذ نيسان عام ٢٠٠٠ ، والبداية على طلاب الصف الرابع، وبعدها بعامين طُبقت التجربة في الصف الثالث وأعلى، على أنْ تكون هناك على الأقل حصتين في الأسبوع في موضوعات تلك الدراسات، ولكل مدرسة الخيار في المناهج التي تراها مناسبة، وشملت مواضيعها القضايا الدوليّة وعلم المعلومات والقضايا البيئيّة والرعاية الاجتماعيّة والصحية، واقترحت وزارة التعليم أنْ يتم خلال هذه الدراسات تناول التجارب الاجتماعيّة، وتعليم الطلبة على المناقشات والأنشطة التطوعيّة وحثهم على الدراسات الاستقصائية والاختبارات العمليّة، وكان للتلفاز التعليميّ والإذاعة دور كبير في بث دروس التربية الاجتماعيّة ومادة التربيّة الأخلاقيّة وغيرها من المواد الأُخر[٢].

لقد نصحت وزارة التعليم بضرورة فتح صفوف دراسية شاملة لتعلّم اللغة الأنكليزية عن طريق المحادثة في دورة الدراسات المتكاملة، والاستعانة بأستاذ مساعد لغة في ذلك (Assistant Languag Teacher (ALT) أو مواطن يابانيّ يُجيد اللغة الأنكليزية ومارس تعليمها بأسلوب المحادثة[٣]، وفي خطوة مفاجئة وافقت وزارة التعليم لأوّل مرة على

Lucien Ellington, Op.Cit., p.2; Yuri Ishii, Op.Cit., p.106; Peter Cave, Op.Cit.,p.19;Yasuo Saito, Distinctive Features of the Japanese Education System, p.7.

(1) Yasuo Saito, Education in Japan: Past and Present, p,12.

(2) Yuri Ishii, Op.Cit., Pp.97-98; U.S. Department of Education, Op. Cit., p.27.

(٣) كانت هناك مناقشات مطولة حول أدخال مادة اللغة الأنكليزية في مرحلة الدراسة الأبتدائية ومن الصف الثالث، وإنّ تكون الأنكليزية لغة رسمية ثانية في اليابان، ولكن كانت هناك دوافع قومية رافضة لهذه الأطروحات، تلاشت بعد وفاة رئيس الوزراء أوبوشي في عام ٢٠٠٠، إذ قُدمت في عام ٢٠٠٧ مقترحات من

التعاون مع مدارس الكرام (جوكو) في دعم برنامج تعلّم اللغة الأنكليزية بأسلوب المحادثة من الصف الرابع إلى الصف السادس، وكان هذا البرنامج يستوعب (٥٠٠٠٠) تلميذ في المدارس الأبتدائية لتعليمهم اللغة الأنكليزية في (١٠٠) منطقة في البلاد، وتمّ اختيار خمس مناطق في عشرين محافظة، وتمّ دعوة (٥٠٠) تلميذ في كلّ منطقة من الصف الرابع إلى الصف السادس للمشاركة في هذا البرنامج، وكانت الدراسة يومي السبت والأحد، ليصبح مجموع الدروس (٣٥) درساً سنوياً، ودفعت الحكومة اليابانيّة مبلغ قدره (١٤٠) مليون ين، مثل نصف الرسوم الدراسية لذلك البرنامج، ودفع أولياء أمور التلاميذ النصف المتبقي، وفي عام ١٩٩٥ شارك ١٨٪ من تلاميذ الصف الرابع إلى السادس في مدارس كرام لتعلّم اللغة الأنكليزية بأسلوب المحادثة[١].

تعلّم التلاميذ في المدارس الأبتدائية من مادة الأخلاق القيّم الأساسيّة كالصدق والنزاهة والطاعة وحماية البيئة واحترام النظام والتعاون، فضلاً عن تعلّمهم المعارف الصحية واحترام الثقافات الأُخر وغيرها من الأمور النافعة والصالحة لسلوكهم وتأهيلهم الاجتماعيّ، وليست تلك المادة الدراسية قائمة على العقيدة القوميّة، لكن بعض التربويين اليساريين أعتقدوا أنّها قائمة على أُسس مادة الاخلاق السابقة (شوشين)، التي كانت تُدرس في مدة ما قبل وأثناء الحرب العالميّة الثانية[٢]، غير أنّ

الوزارة توصي بتدريس اللغة الأنكليزية في الصف الخامس والسادس الأبتدائي على أن تُطبق تلك التوصيات في عام ٢٠١١، فضلاً عن ذلك كان عام ١٩٩٨ قد انهى المناقشات التي استمرت لعقود حول أهمية تلك المادة في مرحلة المدارس المتوسطة، فأصبحت من ذلك العام مادة واجبة التعلّم في تلك المدارس.

Rita Elaine Silver, And others,Op.Cit., Pp.91-92; Robert M. McKenzie, Op.Cit., p.9.

(1) Mikiy Ishikida,Op.Cit.,p.60; Without the author, Education First, p.17; Robert M. McKenzie, Op.Cit., p.9.

(٢) بعد دراسة في كتب التربية الأخلاقية، خلص بعض المختصين التربويين، منهم: خان (Khan) إلى أن مفاهيم مثل (التفكير)، (تقديس)، (التواضع)، (الوطنية)، (الأخلاص) في مادة التربية الأخلاقية الجديدة تشبه تلك التربية الأخلاقية (شوشين) قبل وأثناء الحرب، باستثناء أنها توقفت تقديس الأمبراطور، أمّا المختص ماكفي (McVeigh) فوجد أن التربية الأخلاقية أخذت دوراً في إعادة انتاج فكر النخبة السياسية والاقتصادية، وهذا هو تسلسل هرمي وتصنيف اجتماعي يؤدي إلى تجانس ثقافي لعقول الطلبة: يُنظر:

Brian J. McVeigh, "Linking State and Self: How the Japanese State Bureaucratized Subjectivity through Moral Education" Anthropological Quarterly,(1998);Yoshimitsu Khan, Op.Cit., Pp.204-205.

وزارة التعليم اليابانيّة نفت ذلك وأكدت على أنّ ما قُدم من مادة هو مشابه إلى المادة المُقدمة في الولايات المتحدة وبعض الدول الأُخر التي ركزت على بناء شخصيّة الأطفال وحماية هويتهم الوطنيّة، وإنّه من المحضور إلى الآن أنْ يتعلم الطلبة اليابانيون أنْ يأخذوا على أنفسهم عهداً للقتال من أجل بلادهم، فمادة الأخلاق في الصف الخامس والسادس على سبيل المثال ركزت على فهم العادات والتقاليد والثقافة اليابانيّة من أجل اطلاع الطلبة على تأريخ الأسلاف، وتعزيز الحس الوطنيّ وتطوير علاقات الصداقة مع دول العالم الأُخر، فضلاً عن تعليمهم كيفية تطوير مهاراتهم الشخصية من خلال قراءتهم للقصص والكتب الأخلاقيّة، وتشجيعهم على المناقشات الحوارية بينهم، ومشاهدة برامج تلفزيونية أو أشرطة فيديو عن الممارسات الأخلاقيّة التي تمنع جنوح الأحداث(١).

جدول رقم (٢٤) يُبيّن المواد الدراسية وعدد ساعاتها في المدارس الأبتدائية(٢).

المادة	صف أول	صف ثاني	صف ثالث	صف رابع	صف خامس	صف سادس
لغة يابانية	٢٧٢	٢٨٠	٢٣٥	٢٣٥	١٨٠	١٧٥
اجتماعيات	-	-	٧٠	٨٥	٩٠	١٠٠
رياضيات	١١٤	١٥٥	١٥٠	١٥٠	١٥٠	١٥٠
علوم	-	-	٧٠	٩٠	٩٥	٩٥
بيئة حياتية	١٠٢	١٠٥	-	-	-	-
موسيقى	٦٨	٧٠	٦٠	٦٠	٥٠	٥٠
فنون وحرف	٦٨	٧٠	٦٠	٦٠	٥٠	٥٠
اقتصاد منزل	-	-	-	-	٦٠	٥٥
تربية بدنية	٩٠	٩٠	٩٠	٩٠	٩٠	٩٠
تربية أخلاقية	٣٤	٣٥	٣٥	٣٥	٣٥	٣٥
انشطة خاصة	٣٤	٣٥	٣٥	٣٥	٣٥	٣٥

(1) Tsunenobu Ban, William K. Cummings, "Moral Orientations of School children in the United States and Japan" Comparative Education Review,(N.P.,1999); U.S. Department of Education, Op. Cit., p.32.

(2) Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT),Op,Cit., p.24.

تعليم شامل	-	-	١٠٥	١٠٥	١١٠	١١٠
المجموع	٧٨٢	٨٤٠	٩١٠	٩٤٥	٩٤٥	٩٤٥

وضح الجدول مقدار الحصص الدراسية السنوية لكلّ مادة، فعلى سبيل المثال هناك (٢٨٠) حصة في السنة لمادة اللغة اليابانيّة في الصف الثاني الأبتدائي، مثلت ثمان ساعات دراسيّة معتمدة، وهذا يعني بأنّ هناك ثمان حصص دراسية لمادة اللغة اليابانيّة في الأسبوع الواحد، وقد يتكرر تدريس المادة في اليوم الواحد كون الأسبوع الدراسي منذ عام ٢٠٠٢ أصبح خمسة أيام بدلاً من ستة، وظهر في الجدول وجود مادة البيئة الحياتية التي أُستحدثت في عام ١٩٩٢ لتلاميذ الصف الأوّل والثاني بدلاً من مادة العلوم والدراسات الاجتماعيّة التي كانت موجودة منذ عام ١٩٨٩، وظهر كذلك تناقصاً في عدد الساعات الدراسيّة السنويّة في مواد عدة مقارنة مع المدة السابقة بعد الإصلاحات الجديدة التي دعت إلى خفض محتوى المواد، مع وجود حصص دراسية لمادة الجديدة ظهرت في عام ٢٠٠٠ وهي مادة التعليم الشامل أو ما عُرف بـ(الدراسات المتكاملة).

إنَّ التعليم اليابانيّ استند على قاعدة أساسيّة تقوم على (تعليم متكامل للفرد)؛ أذ يتم بناء شخصية التلميذ منذ البداية، وتطوير معارفه الأخلاقيّة والعاطفيّة والجسديّة، ويُشدد على أهمية مبدأ العلاقات المتبادلة، وغرس روح المثابرة في العمل والقدرة في مواجهة الصعاب التي تواجه التلميذ في حياته اليوميّة، كما يؤكد على المساواة في التعليم بيّن الأفراد، ويفترض بأنّ جميع الأطفال لديهم القدرة على تطوير قدراتهم ومهاراتهم[1]، ويحصل التلاميذ في المدارس العامّة على تعليم متساوي وعلى كتب متطابقة ومنهج مشترك، وإنّ الكتب المدرسية في هذه المرحلة صغيرة، ويتم توفيرها لجميع التلاميذ بدون أيّ رسوم، ووزارة التعليم هي التي تُعطي التراخيص في طبع الكتب المدرسيّة، أمّا المعلمون فدورهم التدريسي قائم على توجيه الطلبة في ضوء دورات تعليميّة كانوا قد دخلوها وأصبحوا مؤهلين بعد ذلك لتدريس تلك المناهج، لكن دعاة إصلاح التعليم في اليابان أنتقدوا برامج توحيد المناهج وطرائق التدريس، لأنّها في رأيهم قللت من فرص الإبداع الفردي لدى الأطفال؛ لذا كانت هذه الانتقادات هي التي

(١) عمر هارون خليفة، انتصار ابو ناجمة، المصدر السابق، ص٨٤؛

Norio Ikeno, Op.Cit., Pp.95-96; Yasuhiro Nemoto, Op.Cit., p.15.

دفعت فيما بعد الوزارة لإجراء اصلاحات على التعليم منها إدخال ما يُسمى (الدراسات المتكاملة)(١).

كان المعلم اليابانيّ يؤدي عمله بنسبة ٧٤٪ من الوقت المخصص للحصة الدراسية، في حين أنّ المعلم الأميركي يؤدي ٤٦٪ من وقت الحصة ويترك الأطفال في كثير من الأحيان لوحدهم جالسين على مكاتبهم الدراسية وغالباً ما يكون صفه على شكل مجموعات صغيرة وفقا لمستويات ومهارات التلاميذ، أمّا تعليم المعلمين اليابانيين فهو بشكل منهجي؛ إذ يتم تدريس التلاميذ بصفتهم مجموعة متكاملة، مع وجود خطة منظمة لتدريس المادة(٢)، ودللت الدراسات التربويّة أنّ المعلمين اليابانيين يسعون إلى تشجيع وتحفيز التلاميذ من داخلهم وفي ضمن مجموعاتهم، في حين أنّ المعلمين الأميركيين يعتمدون على أسلوب الثواب والعقاب وتقديم المساعدة ذات الطابع الفردية(٣).

أهتم المعلمون اليابانيون بتعليم التلاميذ العادات الحياتيّة الصحيحة كحب النظافة وكيفية غسل اليدين بعد الطعام وارتداء الملابس والجلوس، كما قاموا في كثير من الأحيان بتقسيم التلاميذ في الصف إلى مجموعات صغيرة من (٤-٦) تلاميذ لديها مهام ثابتة، منها مجموعة تنظيف الصفوف، ومجموعة المختبر وأُخرى لتقديم الغداء وأُخرى للمهام اليوميّة، ويتم تغيير هذه المجموعات عندما تتغير أماكن جلوس التلاميذ، ولكلّ مجموعة قائد تلميذ كان أو تلميذة، وإنّ الهدف الرئيس منها هو بناء

---

(١) في السنة المالية لعام ١٩٩٤ تم صرف مبلغ ٤٣,٤ مليار ين ياباني (يُعادل ٣٤٧,٢ مليون دولار اميركي على اساس صرف قدره ١٢٥ ين للدولار)، في طبع ونشر ١٣٦,١٥ مليون كتاب مدرسي مع تجهيزات أُخر كالدفاتر والاقلام وغيرها لنحو ١٢,٩٨ مليون تلميذ، من اجل تطبيق مجانية التعليم بتوفير المستلزمات المدرسية في المدارس الأبتدائية والمتوسطة وذوي الاحتياجات الخاصّة. يُنظر:

Yasuhiro Nemoto, Op.Cit., p.14; Norio Ikeno Mikiy, Op.Cit., Pp.95-96; Lucien Ellington, OP.Cit., p.2.

(2) Harold W. Stevenson, James W. Stigler, Op.Cit., Pp.92-144.

(3) Ineko Tsuchida, Catherine C. Lewis, "Responsibility and learning: Some Preliminary Hypotheses about Japanese Elementary Classrooms," in Teaching and Learning in Japan, Edited by Thomas P. Rohlen and Gerald K. LeTendre, Cambridge University Press,(United Kingdom ,1996), Pp.209-210.

التضامن الاجتماعيّ بيّنَ التلاميذ من خلال مهام محددة دون تدخل من المعلمين، كوجود لجنة من التلاميذ لمراقبة أداء زملائهم وتحذيرهم من الوقوع في الأخطاء، وكوجود مراقبين في داخل الصف يتناوبون يومياً من الصباح حتّى بعد الظهر، وهناك لجنة من التلاميذ تُشكل كلّ ثلاثة أشهر تقوم بأعمال روتينية مثل سقي النباتات وتوزيع المساعدات ومتابعة زملائهم خوفاً من فقدانهم وبخاصّة التلاميذ أصحاب الأعمار الصغيرة، وفي نهاية الدوام في المساء، فإنّ مرشد الصف يُراجع مع تلاميذه كيف تصرفوا في ذلك اليوم وهل أنّ كلّ المهام التي قاموا بها قد اكتملت[١].

خامساً: المدارس المتوسطة

إنَّ الأطفال في اليابان من عمر (١٢-١٥) سنة يلتحقون في المدارس المتوسطة من الصف السابع إلى الصف التاسع بعد ست سنوات من التعليم الأبتدائي؛ وبسبب انخفاض معدل المواليد إنخفضت أعداد طلاب المدارس المتوسطة من (٦,١٠٦,٠٠٠) طالب عام ١٩٨٦ إلى (٣,٧٤٨,٠٠٠) طالب عام ٢٠٠٣، وكانت هناك (١٠٣٥٨) مدرسة متوسطة حكومية تابعة لإدارات المحافظات والأقضية، و(٧٠٠) مدرسة متوسطة خاصّة، و(٧٦) مدرسة متوسطة تابعة للجامعات الوطنيّة، و(١٨٣) مدرسة ثانوية مدة الدراسة فيها ست سنوات أُنشئت حديثاً، وكانت وزارة التعليم قد أوصت أنْ يتنقل المعلمين بيّن المدارس كلّ ثلاث أو أربع سنوات وذلك للمحافظة على مستوى واحد من التعليم، وكان ٤٠,٩٪ من معلمي المدارس المتوسطة هم من الأناث، وظهر في عام ٢٠٠١ أنَّ معدل عمر المعلمين في تلك المدارس بلغ (٤١,٨) عاماً، وأنّهم جمعياً تقريباً مختصون؛ إذ كان عليهم تدريس مادة دراسية واحدة فقط[٢].

كانت عدد الحصص الدراسية الأسبوعيّة (٢٢) حصةً، وإنّ نسبة المعلمين لطلاب المتوسطة بلغت معلم واحد لكلّ (١٤,٩) طالب، وكان هذا الإجراء قد صبَ في مصلحة

---

(1) عمر هارون خليفة، انتصار ابو ناجمة، المصدر السابق، ص٨٤-٨٥؛

Ministry of Education in Japan ,School Faculty Statistical Survey Report, (Tokyo, 1983), p.86; Without the author, Japan's Education System..., p.12; Nancy E. Sato, Op.Cit., Pp.89-90.

(2) Taro Numano, Secondary Education in Japan, National Institute for Educational Policy Research,(Tokyo,N.D.) Pp.1-5; Peter Cave, Op.Cit., p.4.

الطلبة؛ إذ بإمكان المعلمين تلبية الحاجات التعليميّة والاجابة على الأسئلة الفردية التي يُثيرها الطلبة أثناء الحصة الدراسية والمحددة بوقت معين، كما أوصت وزارة التعليم أنْ تكون هناك صفوف دراسية تستوعب (٢٠) طالباً فقط لتدريس مادة الرياضيات والعلوم واللغة والأنكليزية، وتقديم الدعم للمعلمين المؤقتين لسد النقص الحاصل في عدد المعلمين في تلك الصفوف، وكانت بعض المحافظات قد سعت إلى تقليل أعداد طلاب المدارس المتوسطة في الصفوف الدراسية إلى (٢١) أو (٢٣) طالباً خلال غضون سنوات قليلة، وقد ساند اتحاد معلمي اليابان تلك الخطوات كون أنّ المعلمين سيكونوا من أكثر المؤيدين لإجراءات تُقلل أعداد الطلبة بحدود (٣٠) طالباً في الصف الدراسي الواحد[١].

لقد ازدادت الرغبة لدى الأُسر اليابانيّة في إدخال أبنائها إلى المدارس المتوسطة الخاصّة (النخبة) ذات الست سنوات، لأنّها نجحت في إيصال أعداد كبيرة من خريجيها إلى الجامعات المرموقة، ففي عام ١٩٩٦ كانت هناك (٦٠٠) مدرسة في العاصمة طوكيو؛ إذ تمّ دمج حوالي ٢١٪ من المدارس المتوسطة مع المدارس الثانوية، وإنّ حوالي ٢٤٪ من طلاب العاصمة طوكيو التحقوا بالمدارس الثانوية ذات الست سنوات، كما إنّ حوالي ربع ٢٣,١٪ من خريجي المدارس الأبتدائية انضموا إلى المدارس المتوسطة الخاصّة في طوكيو عام ١٩٩٤، وامتازت تلك المدارس كونها وفرت مناهج دراسية مرنة تهدف إلى تهيئة الطلبة للاستعداد لامتحانات القبول في الكلّيات، وقد نجحت بالفعل في إرسال العديد من طلبتها الخريجين للجامعات الرائدة، فكانت خمس عشرة ثانوية من مجموع عشرين في العاصمة التي فيها الدوام لمدة ست سنوات قد بعثت خريجيها إلى جامعة طوكيو عام ١٩٨٩[٢].

كانت هناك العديد من المدارس المتوسطة المسائيّة، إذ بلغ عددها (٣٤) مدرسةً في عام ١٩٩٧، وكانت منتشرة في ثمان محافظات لتدريس (٣٣٤٤) طالب، وهناك عشر مدارس أُخر دوامها ليلاً، ولكن غير معترف بها وتُدار من قبل متطوعين وغالبية طلبتها هم أجانب منهم صينيون يمثلون ٣٤٪ من عدد الطلاب وكوريين يمثلون ٢٧٪

(1)Ministry of Education, Science and Culture in Japan, Japanese Government Policies in Education, Science and Culture,1983, (Tokyo,1983), p.42.

(2)Mikiy Ishikida, Op. Cit., p.80.

وغيرهم من الأجانب يمثلون ٠٧٪، وإنّ معهم ما يقرب من (١٠٢٢) طالب من اليابانيين يمثلون ٠٣١٪، ومنهم كبار السن والذين لم يُكملوا التعليم المتوسط والشباب الذين تركوا الدراسة بسبب رفضهم التعلّم في المدرسة، وفي عام ١٩٩١ تمّ تخفيض أعداد الطلبة في الصفوف الدراسية في تلك المدارس المتوسطة ذات الدوام الليلي من (٤٠) إلى (٢٠) طالباً بسبب أنّ هناك مطالب مُلحة من الطلبة الأجانب أنفسهم، وقد طلب اتحاد المعلمين من وزارة التعليم تعيين معلمين يتحدثون لغات أجنبية لتلك المدارس وفتح المدارس الحكوميّة للمقيمين الذين تجاوزت أعمارهم سن الدراسة التقليديّة[١].

إنَّ المدارس المتوسطة كانت تتبع مناهج تدريسية على أسس ومعايير وطنية تصدر عن وزارة التعليم اليابانيّة، وكان التعليم المتوسط من دورة عام ١٩٩٨ قد ركز على (تعليم الفرد بأكمله) أو (التعليم المتكامل)؛ إذ أكدَ ذلك التعليم على تنميّة القوى العقليّة والبدنيّة لدى الطلبة وتشجيعهم على التفكير بشكل مستقل وتطوير معارفهم الفردية والإبداعيّة، وكانت وزارة التعليم قد سمحت لكلّ مدرسة أنّ تختار المناهج الدراسية الخاصّة بالدراسات المتكاملة لتعزيز التنوع في التعليم والتحرر من القيود الاجتماعيّة وغيرها؛ إذ حفزَ ذلك التعليم الطلبة على التفكير والتعلّم على ضوء تجاربهم الشخصيّة من خلال البحث والمناقشة والاستقصاء، وفي عام ٢٠٠٠ أدخلت العديد من المدارس برامج تدريس الدراسات المتكاملة، مع ذلك فان هناك العديد من المدارس الأُخر ما زالت تبحث عن الطرق والأساليب الملائمة لتدريس تلك الدراسات؛ إذ أنّ هناك الكثير من المعلمين الذين تسألوا عن الفائدة المرجوة من تدريس تلك الدراسات على حساب نقص حصل في عدد المحاضرات الأكاديميّة[٢].

---

(١) في عام ٢٠٠٨ كان عدد الرعايا الأجانب من الكوريين (٥٨٩٢٣٩) شخصاً، وكان مجلس تعليم أوساكا أوّل من وضع خطة لتعليم الرعايا الأجانب، تبعه في عام ٢٠٠٧ حوالي ثمانون حكومة محلية أيدت تلك الخطة وعملت بها. يُنظر:

Yomiuri Shinbun,9 Feb.,1998; Ryoko Tsuneyoshi, And others, Op.Cit.,Pp.101-107.

(٢) عمر هارون خليفة، انتصار ابو ناجمة، المصدر السابق، ص٨٤؛

Taro Numano, Secondary Education in Japan, Pp.4-5; Without the author, Education System Japan...,p.8; Yuri Ishii, Op.Cit., p.115.

الجدول رقم (٢٥) يُبيّن المواد الدراسيّة وعدد ساعاتها في المدارس المتوسطة[١].

المادة	صف سابع	صف ثامن	صف تاسع
لغة يابانية	١٤٠	١٠٥	١٠٥
اجتماعيات	١٠٥	١٠٥	٨٥
رياضيات	١٠٥	١٠٥	١٠٥
علوم	١٠٥	١٠٥	٨٥
موسيقى	٤٥	٣٥	٣٥
فنون	٤٥	٣٥	٣٥
تربية بدنية	٩٠	٩٠	٩٠
صناعية واقتصاد منزل	٧٠	٧٠	٣٥
لغات أجنبية	١٠٥	١٠٥	١٠٥
تربية أخلاقية	٣٥	٣٥	٣٥
أنشطة خاصة	٣٥	٣٥	٣٥
مواضيع اختيارية	٠-٣٥	٥٠-٨٥	١٠٥-١٦٥
التعليم الشامل	٧٠-١٠٠	٧٠-١٠٥	٧٠-١٣٠
مجموع الساعات	٩٨٠	٩٨٠	٩٨٠

وضح الجدول ساعات الحصص الدراسية في العام الدراسي الواحد والتي تصل إلى (٩٨٠) حصة لخمسة وثلاثين أسبوعاً هي مدة السنة الدراسية في اليابان، وإنّ وقت الحصة الواحدة خمسون دقيقةً، والملاحظ أنّ عدد الحصص السنوية قد انخفض في هذا الجدول عن عددها في السنوات السابقة؛ إذ كانت (١٠٥) حصة في السنة بعد الإصلاحات الجديد عند بداية القرن الواحد والعشرين، أمّا مواضيع الدروس الاختيارية فيتمّ البت بها مع بداية الدراسة وحسب تقديرات مديري المدارس حول الفائدة المرجوة منها في رفع مستوى الطالب الدراسي.

إنَّ التغييرات التي حصلت في المناهج الدراسية جعلت القلق يُراود المعلمين بسبب تقليص وقت الدراسة الأكاديميّة، وبخاصّة من حصص معلمي مواد الرياضيات والعلوم الذين عارضوا هذا التقليص بشدة؛ إذ تمّ حجب (٧٠) حصةً دراسيةً من مادة الرياضيات وبيّن (٢٥- ٦٠) حصةً من مادة العلوم لطلاب الصف التاسع، وتخوفَ

---

(1) Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT),Op,Cit., p.25.

المعلمون من أنْ يفقد الطلبة اليابانيون في هاتين المادتين تصنيفهم العالميّ في المعارف العلميّة التي تميزوا بها، ورداً على هذه المخاوف أعلنت وزارة التعليم رسمياً أنّها ستُقدم للطلبة دراسة نموذجيّة توفر الحد الأدنى من المستوى، واقترحت على المعلمين المساعدة في تقديم المواد التعليميّة الأكثر تقدماً في مواد الرياضيات والعلوم ليتم الموافقة عليها وأصدارها بشكل مناهج دراسية عالية المستوى للعام الدراسي (٢٠٠٤-٢٠٠٥)، على أنْ تتضمن محتويات علميّة أكثر حداثة من تلك التي كانت موجودة سابقاً، وأكدت الوزارة عزمها على تطبيق هذا الإجراء على كافة مواد مناهج التعليم في المدارس الأبتدائية والمتوسطة والثانوية للدورة الدراسية لعام (٢٠٠٥-٢٠٠٦)[١]، فضلاً عن ذلك، كانت الوزارة قد اتخذت خطوة غير مسبوقة وذلك بتقديم تعليم خاصّ لطلاب الصفوف المتقدمة كنموذج في (٩٤٦) مدرسة أبتدائية ومتوسطة، بعد أنْ وفرت معلمين إضافيين كان معظمهم من اختصاصات الرياضيات والعلوم واللغة الأنكليزية[٢].

إنّ وزارة التعليم اليابانيّة بقت تؤكد على المساواة بيّن الطلبة، وقد رفضت اقتراحات تجميع الطلبة في صفوف دراسية حسب قدراتهم وإنجازاتهم العلميّة أو في صفوف خاصّة للتلاميذ الذين يُعانون من صعوبات في التعلّم، كما عارض المعلمون والجمهور العام من النّاس هذه الاقتراحات كونها ستصف الطلبة ذوي المستوى العلميّ المنخفض بأنّهم طلبة كُسالى، وإنّ هذا الوصف سينعكس عليهم سلباً، بغض النظر من أنّ الهدف المعلن من ذلك هو تحسين مستواهم العلميّ[٣]، لكن الطلبة رأوا أنّ انخفاض المستوى لدى البعض منهم إنّما جاء بسبب التدريس الرديء الذي حصلوا عليه من بعض المعلمين، مع ذلك، فإنّ تلك الاقتراحات رفعت إلى اللجنة الوطنية لإصلاح التعليم، والتي صدر منها تقرير بهذا الخصوص في عام ٢٠٠٠ أوصت فيه بأنْ يُطبق اقتراح تجميع الطلبة حسب قدراتهم وإنجازاتهم العلميّة كتجربة على نطاق محدود، والنظر

---

(1) **Peter Cave, Op.Cit., p.20; Asahi Shinbun, 9 Apr., 2003; Yasuo Saito, Distinctive Features of the Japanese Education System, p.5.**

(2) **U.S. Department of Education, Op.Cit., Pp.35-36.**

(٣) **عمر هارون خليفة، انتصار ابو ناجمة، المصدر السابق، ص٨٦-٨٧؛**

Nancy E. Sato, Op.Cit., p.248.

في ما بعد بالنتائج التي تترتب عليه، وكذلك السماح للطلبة المتميزين بتخطي المراحل الدراسية كما هو المعمول به في الولايات المتحدة الأميركية[١].

كانت هناك انتقادات قد وجهت إلى طرائق التدريس، لأنّ البعض وجدَ أنّها منعت قدرات الطلبة من الظهور بسبب ضرورة التزامهم بالمحتوى الموجود داخل الكتاب المدرسي؛ لذا جاءت الدراسات المتكاملة (التعليم الشامل) لتشجع الطلبة على المناقشة والمشاركة الفعالة داخل الصف الدراسي بدلاً من تأثيرات التعليم السلبيّ الذي يعتمد بشكل مباشر على التلقين، ويبقى نظام مرشدي الصفوف يُمثل حجر أساس في التعليم المتوسط كما في التعليم الأبتدائي؛ إذ يتم في تلك الصفوف تدريس الطلبة وتناول الغداء والقيام ببعض الألعاب، وهذا نقيض ما موجود في الولايات المتحدة الأميركية، التي تتغيير فيها صفوف الطلبة في كلّ درس، أمّا المدارس اليابانيّة فالمعلمون هم من يذهب إلى الصفوف التي فيها الطلبة، كما إنّ هناك غرفاً أُخر مخصصة للموسيقى والفنون والحرف والاقتصاد المنزلي ومختبرات الحاسوب وصالات للالعاب الرياضية وملعب خاصّ ومختبر علوم، وإنّ لمرشدي الصفوف متابعة مع الطلبة من بداية الدوام في الصباح، وبعد الظهر هناك متابعات أُخر لمدة ساعة، منها متابعة الأنشطة الخاصّة الأسبوعية والبحث في تنظيم مسيرة التعليم داخل المدرسة واستعراض سجلات الطلبة، فضلاً عن متابعة الأنشطة التي تقوم بها المجموعات الموزعة داخل الصف الدراسي والتي تُدعى بالهان (Han)؛ إذ تقوم تلك المجموعات بزيارة منزل كلّ طالب بيّن كلّ مدة، والالتقاء مع آبائهم وأمهاتهم وحثهم على المشاركة في مؤتمرات الآباء والمعلمين التي تُقام في نهاية كلّ ثلاثة أشهر[٢].

إنَّ هذه المجموعات الصغيرة (الهانات) التي تتكون من ستة إلى سبعة أشخاص الهدف منها بناء التضامن الجماعي والتعاون بيّن الطلبة، وقادة هذه المجموعات يُراقبون سلوك الطلبة الأخرين ويسعون إلى تشجيعهم على العمل الجمعي، وهو عمل

---

(1) Rebecca Mills, "Grouping Students for Instruction in Middle Schools",(N.P.,1998); Mikiy Ishikida, Op.Cit., p.85.

(2) Takashi Sakamoto,"The Diversity of Teaching Institutions:The Japanese Experience", (Melbourne,1985), p.3; Yuri Ishii, Op.Cit., p.103; Taro Numano, Secondary Education in Japan, Pp.6-7.

متعدد الأغراض، فهناك مجاميع مسؤولة عن تنظيف الصفوف وباقي أقسام المدرسة[١] ، وأُخر للمراقبة بعد فترة الظهر وتثبيت درجات عن سلوك الطلبة، فعلى سبيل المثال: إذا قصرت أحدى المجموعات في أداء واجباتها المكلفة بها كتنظيف الصف أو الممرات، فإنّ مجموعة المراقبة تُنبه أعضاء تلك المجموعة لخطأها وتطلب منها الالتزام بواجباتها عند الالتقاء معها في مدة التجمع مع مرشد الصف، كما إنّ هناك مجموعة وظيفتها تقديم الغداء للطلبة؛ إذ تتناول المجموعات الطلابية الغداء معاً، وفي تلك الصفوف لجان عدة لكلّ واحدة مهام محددة، وقادة الصفوف الدراسية عادة ما يكون أحدهما ذكراً والآخر أنثى ويتم انتخابهم كلّ ثلاثة أشهر، وتُمثل تلك المجموعات في اجتماعات قادة الصفوف الدراسيّة في مجلس الطلبة؛ إذ يتم تشكيل العديد من اللجان، مثل اللجنة الثقافيّة ولجنة التربية البدنيّة ولجنة التنظيف ولجنة النقل ولجنة الصحة العامّة ولجنة التغذية المدرسيّة، ولجنة متابعة منع جنوح الطلبة، وكانت هناك قواعد صارمة حول كيف يجب أنْ يكون سلوك الطلبة داخل المدرسة، فمعظم المدارس منعت وضع الحلق في الاذن والمكياج والشعر الطويل، وعلى الطلبة الذكور المحافظة على أنْ يكون شعرهم قصيراً وعلى الفتيات أنْ تُنظم طول التنانير التي ترتديها[٢] .

كان أغلب الطلبة بعد انتهاء الدوام الرسمي للمدرسة يُشاركون في أنشطة الأندية اللاصفية، التي من خلالها يتم تطوير قدراتهم البدنيّة والفنيّة، فضلاً عن أنّ هذه الأندية كانت ترفع لديهم الشعور بالمسؤولية والوعي الجماعي، ففي عام ٢٠٠٠ انضم ٦٩٪ من الطلبة الذكور و٤٥٪ من الطالبات إلى الأندية الرياضيّة، في حين انضم ٧٪ من الذكور و٣١٪ من الأناث إلى الأندية الثقافيّة، فالأندية الرياضيّة فيها ساعة أو ساعتين من التدريب اليومي وبعضها يستمر حتّى في عطلة نهاية الأسبوع، في حين الأندية الثقافيّة وأندية الموسيقة العسكريّة كانت لها تدريبات يومية، في حين الأندية الفنيّة التي تُمارس الرسم والفنون الأُخر والأندية التطوعية والأندية الأكاديميّة مثل نادي الكيمياء ونادي القراءة، فكانت لها أنشطة لمرات عدة في الأسبوع، وإنّ الطلبة الذين مارسوا الأنشطة اللاصفية وجدوها الأكثر متعة في المدرسة، وإنّهم مارسوها حتّى وصولهم إلى الصفوف المتقدمة، عندئذ يتوجه انتباههم إلى التحضير لإمتحانات

---

(١) الصورة رقم (١١)، توضح كيفية قيام التلاميذ بتنظيف صفوفهم الدراسية.

(2) Nancy E. Sato, Op.Cit., Pp.46-49; U.S. Department of Education, Op. Cit., p. 33.

القبول للمدارس الثانوية، وبعد عودة طلبة المدارس المتوسطة إلى منازلهم فان معدل دراستهم هو ساعة واحدة تقريباً في اليوم، ويشاهدون التلفاز وألعاب الفيديو لمدة ساعة أخرى[١].

سادساً: مدارس الكرام (جوكو)

هي مدارس تعليمية خاصّة (أهلية) وتُدعى باليابانية (جوكو) (Juku), ويُترجم هذا المصطلح أحياناً على أنّها (مدارس الإلزام)، وهي واسعة النطاق وتعمل على إعداد الطلبة لامتحانات القبول في المدارس المتوسطة والثانوية أو في الجامعات والكلّيات[٢]، وتُسمى أيضاً مدارس الكرام لامتحانات القبول في الثانويات (شينغاكو جوكو) (Shingaku Juku) أو مدارس الكرام التحضيرية لامتحانات الكلّية (يوبيكو) (Yobiko)، وهي توظف العديد من المعلمين بدوام كامل أو جزئي وعملها يتركز في المناطق الحضرية من البلاد، وتوفر مدارس الكرام لطلاب المدارس المتوسطة دروساً إضافية لمرات عدة في الأسبوع إنْ لم يكن في كلّ يوم؛ وذلك لغرض مساعدة الطلبة في تحضيراتهم المقبلة في إمتحانات القبول للمدارس الثانوية، وفي مسح أجرته وزارة التعليم في عام ١٩٩٣ حضر معظم طلاب المرحلة المتوسطة إلى مدارس الكرام من أجل مراجعة دروسهم وتحسين مستواهم الدراسي، وفي مواد دراسية أهمها الرياضيات واللغة الأنكليزية وباقي المواد المهمّة الخمس الأُخر، ويتمّ التدريس من خلال معلمين متقاعدين وغير متقاعدين بدوام جزئي في منازلهم أو في المكاتب المستأجرة لأيام عدة في الأسبوع، وكان هناك آباء يُلزمون أبنائهم في الذهاب إلى تلك المدارس، وهم مستعدون لدفع الرسوم المترتبة عليهم دون أيّ اعتراض؛ بسبب كونها غير مرتفعة أصلاً، فضلاً عن أنّهم وجدوا في تلك المدارس فرصة حقيقية لنجاح أبنائهم في

---

(1) **Taro Numano, Secondary Education in Japan, p.7; U.S. Department of Education, Op.Cit., p.36.**

(2) **Lewis Hirst, 'Juku Culture': The Impacts of Supplementary Education on Educational Equality and Employment Opportunity in Japan, Burgmann Journal II (2013), Pp.15-16; Without the author, Op.Cit., p.16.**

امتحانات القبول، وإنّ أكثر تلك العوائل التي أرسلت أبنائها إلى تلك المدارس كانت من الطبقة دون الوسطى، أمّا البعض الآخر من الطلبة فقد ذهبوا لتلك المدارس كونها مثّلت لهم نوعاً من أنواع الانخراط في المجتمع(١).

كان الاختلاف في مستويات الطلبة قد بدأ واضحاً قبل دخولهم إلى مرحلة الدراسة المتوسطة، فبعض الطلبة ذو الدرجات المنخفضة كانوا مقتنعين بمستوياتهم، وليس لديهم الاستعداد لتطوير أنفسهم والالتحاق بمدارس الكرام (جوكو)، لكن القسم الأكبر من الطلبة كانوا يأملون في رفع درجاتهم وتقوية فرصهم في النجاح؛ ولذا فهم سارعوا للالتحاق فيها، وعند التحاقهم وجدوا أنّ تلك المدارس لا تسبب لهم اجهاداً كبيراً، غير إنّ الإجهاد والإرهاق الذي عانوا منه كان يأتيهم من النظام التعليمي الحكومي الصارم، الذي سبب لهم حالات من التوتر والتعب عند مواصلتهم الدراسة بعد المدرسة في مدارس الكرام، وكان الطلب على مدارس الكرام أكثر في المناطق الحضرية من المناطق الريفية، لأنّ التنافس بيّن المدارس المتوسطة وكذلك التنافس بيّن المدارس الثانوية في تلك المناطق كان شرساً من أجل حصول الطلبة على درجات عالية؛ لذا نجد أنّ ٤٢٪ من طلبة الصف الرابع وحتّى الصف التاسع في المناطق الحضرية قد التحقوا في تلك المدارس، في حين نجد في المقابل أنّ ٢٨,٤٪ من طلبة المناطق الريفية من التحق بها، وقد ارتفع عدد تلاميذ مدارس الكرام للمرحلة الأبتدائية من (١٨٧٠٠) تلميذ في عام ١٩٨١ إلى (٥١١٠٠) في عام ٢٠٠١، على الرغم من أنّ أعداد التلاميذ انخفض بسبب انخفاض معدل المواليد من (١١٩٥٨٠٠٠) تلميذ في عام ١٩٨١ إلى (٧٢٦٥٠٠٠) في عام ٢٠٠١، وإنّ الآباء اليابانيين صرفوا أموالاً على دراسة أبنائها الأولاد أكثر من البنات بإدخالهم مدارس الكرام ودورات الدروس الخصوصية ودورات المراسلة(٢).

---

(1) U.S. Department of Education, Op. Cit., p.36; Yasuo Saito, Distinctive Features of the Japanese Education System, Pp.2-3; Institute for Education Reform,Op.Cit., p.7.

(2) David Lee Stevenson, David P. Barker, "Shadow Education and Allocation in Formal Schooling: Transition to University in Japan." American Journal of Sociology ,(1992),p.1649; The East Asian Studies Center, Op.Cit., p.10; Nancy E. Sato, Op.Cit., p.35.

أنتقدت وزارة التعليم والعديد من المعلمين مدارس الكرام (جوكو) كونها تقوض النظام المدرسي وتُرهق الطلبة، وإنّ قسماً من الطلبة وجدها مجرد أنشطة مدرسية اجتماعيّة بسبب أنّ العديد من أصدقائهم قد التحقوا بها، في حين أعتقد القسم الآخر منهم أن المعلمين في تلك المدارس أكثر جدية وحماساً في التدريس من معلميهم في المدارس العامّة، وكان قد أُلقي اللوم على تلك المدارس كونها أخذت الكثير من وقت الطلبة الذين هم بحاجة إلى وقت يقضونه مع عوائلهم، وكان الآباء يلحضون أثار الإرهاق والتعب على أبنائهم، مع ذلك فهم كانوا مستمرين في تشجيعهم للتلاحق في هذه المدارس ولا يتأخرون في دفع الرسوم المترتبة عليهم(١).

بعد الأنتقادات التي وجهتها وزارة التعليم لمدارس الكرام غيرت الوزارة سياستها، وبدأت تتعاون مع تلك المدارس، وإنّ أوّل بوادر ذلك التعاون هو في تطوير تدريس اللغة الأنكليزية بأسلوب المحادثة لتلاميذ مرحلة الدراسة الأبتدائية في مدارس الكرام، كون المدارس العامّة لا تجد الوقت الكافي لتقديم هذه الدروس، فضلاً عن أنّ الوزارة طلبت من مديري تلك المدارس التعاون في توفير أنشطة إضافية للتلاميذ خلال عطلة الأسبوع، وبخاصّة بعد أنْ أصبح الدوام الأسبوعي الرسمي في المدارس العامّة خمسة أيام من عام ٢٠٠٢، على أنْ تتضمن هذه الأنشطة تجارب علميّة وخبرات ثقافيّة وأنشطة رياضيّة، وكان هذا التعاون الذي حصل بيّن الوزارة ومدارس الكرام وبمساعدة المجتمع المحلي قد أنعكس أيجاباً على الطلبة؛ إذ فكرت الوزارة بعدها بأنْ تعهد بكلّ الأنشطة والبرامج التي تُقام بعد انتهاء الدوام في المدرسة إلى تلك المدارس والمؤسسات التعليميّة الخاصّة(٢).

سابعاً: التعليم الثانوي

كان دوّر التعليم الثانوي في اليابان هو توفير طلبة مؤهلين لدخول مؤسسات التعليم العاليّ والتعليم المتخصص وفقاً لإمكاناتهم العقليّة والجسديّة، ولذلك، فإنّه أدى دوراً

(1) Lewis Hirst, Op.Cit., Pp.17-19.

(٢) في العاصمة طوكيو ٧٥٪ من الطلبة يلتحقون بمدارس الكرام (جوكو) في المساء.

Rita Elaine Silver, And others,Op.Cit., p.87;Thomas Rohlen, Japan's High Schools, University of California Press,(U.S.A, 1983),p.3; Institute for Education Reform, Op.Cit., p.7; Lucien Ellington, OP.Cit., Pp.1-2.

حيوياً وحاسماً في تحديد الدورات المستقبلية للأفراد وتوزيع القوة العاملة في المستقبل داخل المجتمع، وقد شهد التعليم الثانوي في اليابان نمواً كمياً في القرن العشرين وحاول تلبية احتياجات النّاس والشركات من خلال تنويع أساليب إصلاح التعليم[(١)]، وكان دخول المدرسة الثانوية هو المنعطف الحاسم الذي يبدأ من خلاله نظام التعليم اليابانيّ معرفة الاختلافات الرئيسية في القدرة العلميّة والخلفيات الاجتماعيّة والاقتصاديّة للطلبة، فضلاً عن ذلك، فإنّ الترتيب الهرمي في المدرسة الثانوية ارتبط ارتباطاً وثيقاً بالعمل الوظيفي للطلبة في المستقبل، فالطالب عند دخوله هذه المرحلة ستكون لديه بالفعل فكرة واضحة عن وضعه المحتمل مستقبلاً[(٢)]، وبالنسبة لمعظم الطلاب، فإنّ أجواء الدراسة عندهم كانت تمتاز بالصعوبة؛ إذ يزداد الضغط عليهم كلما اقتربت امتحانات دخول الجامعات، فيُصاب الكثير منهم بالتعب والإرهاق الشديدين[(٣)].

كانت سنوات الازدهار الاقتصادي قد شهدت ارتفاعاً بمعدل أعداد الطلبة الملتحقين بالمدارس الثانوية، من ٤٠٪ عام ١٩٥٠ حتّى وصلت إلى ٨٠٪ في عام ١٩٧٠[(٤)]، وزادت معدلات الطلبة الملتحقين بالكلّيات في عمر (١٨) عاماً أربعة أضعاف تقريباً من ١٠٪ عام ١٩٦٠ إلى ٣٧٪ عام ١٩٧٥، وأصبح الكثير من أبناء المزارعين موظفين يحملون شهادات جامعيّة، وبذلك نشأت طبقة وسطى جديدة في عقد السبعينيّات، ومنذ عام ١٩٧٥ عندما بدأ بطؤ بالنمو الاقتصادي كانت معدلات الالتحاق بالمدارس الثانوية والكلّيات تسير بوتيرة أبطأ بكثير مما كانت عليه، حتّى وصلت إلى ٩٧٪ في المدارس الثانوية و٤٥٪ في الكلّيات عام ٢٠٠٣، وكان عدد المدارس الثانوية العامّة وقتذاك (٥٤٥٠) مدرسة، والتي هي تحت إشراف مجالس التعليم في المحافظات، فضلاً عن (١٥) مدرسةً ثانوية وطنيّة مرتبطة بالجامعات الوطنيّة، و(١٠٤) مدرسة ثانوية فيها الدراسة لمدة ست سنوات كانت قد تشكلت حديثاً، وإنّ حوالي ٢٤٪ من المدارس الثانوية هي مدارس أهلية خاصّة، فضلاً عن وجود مدارس ثانوية مسائيّة ومدارس

---

(1) Mariko Ichimi Abumiya, Upper Secondary Education in Japan, National Institute for Educational Policy Research,(Tokyo,2012), p.1.

(2) Thomas Rohlen, Op.Cit., Pp. 121-122.

(3) William K. Cummings, Op.Cit., p.140.

(4) Mariko Ichimi Abumiya, Upper Secondary Education in Japan, p.3.

ثانوية بطريقة المراسلة، ومدارس ثانوية خاصّة بالمعاقين الذين يُعانون من الإعاقة البصرية والسمعية وإعاقة العظام والتخلف العقلي والأمراض المزمنة[١].

منذ عام ١٩٩٠ بدأ عدد طلاب المدارس الثانوية يتناقص بسرعة بسبب انخفاض معدلات المواليد في اليابان؛ إذ كانت أعداد الطلبة لتلك المدارس في عام ٢٠٠٣ هي (٣٨١٠٠٠٠) طالب وهذا الرقم أقل بـ(١٢٠٠٠٠) طالب عن ما كانت عليه الأعداد في عام ٢٠٠٢، وكان حوالي ٧٣٪ من الطلبة يرغبون في الالتحاق في المدارس الثانوية الأكاديميّة، والربع الآخر فضلَ الذهاب إلى المدارس الثانوية المهنيّة، والتي هي في ثلاث فئات منها تقنيّة وزراعيّة وتجاريّة، وكان لدى بعض المدارس الثانوي الأكاديميّة والمهنيّة برامج خاصّة لعدة مواد منها الاقتصاد المنزلي والتمريض وصيد الأسماك والرعاية الاجتماعيّة وعلم المعلومات والعلوم والتربية البدنيّة والفنون والموسيقى والعلاقات الدوليّة واللغة الأنكليزية[٢].

كان جميع طلبة مدارس النخبة الأكاديميّة قد تمّ قبولهم في الجامعات المعروفة ذات الأربع سنوات، فضلاً عن ذلك، فإنّ تلك المدارس والتي فيها مدة الدراسة ست سنوات تُعد هي الرافد الرئيسي للجامعات الكبرى مثل جامعة طوكيو وجامعة كيو، لكن رسومها الدراسية عالية وتُعادل ثلاثة أضعاف رسوم المدارس الثانوية العامّة، وكان الباحثون قد وجدوا أنّ هناك علاقة بيّن الوضع الاقتصاديّ والاجتماعيّ الذي يعيشه الطالب والمستوى العلمي لآبائهم على ضوء الدرجة العلميّة التي حصلوا عليها، وإنّ طلبة مدارس النخبة الثانوية هم أكثر اتصافاً بصفات آبائهم من غيرهم من طلاب المدارس الأُخر في اختيار الوظائف الإدارية والفنية عند التخرج، وعادة ما تكون توجهات طلبتها هو الوصول إلى الكلّيات، وهم طلبة مجتهدون ولديهم حسن التصرف، وإنّ في تلك

---

(1) Ikuo Amano, Educational Crisis in Japan..., p. 28.

(٢) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المصدر السابق، ص٨٢؛

U.S. Department of Education,Op.Cit.,Pp.41-42; Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology Japan, Japanese Government Policies in Education, Culture... 2002,p.3; Without the author, Education System Japan..., Pp.9-10.

المدارس أجواء تعليميّة تنافسية عالية؛ إذ يأمل المعلمون والآباء من أنّ الدراسة فيها ستمنح الطلبة فرص حقيقية في الوصول إلى الجامعات المرموقة[١].

أمّا المدارس الثانويّة الأكاديميّة العامّة فهي أقل مرتبة من مدارس النخبة، كون أنّ طلبتها هم أولئك الذين فشلوا في اجتياز امتحانات الاختبار في مدارس النخبة، فتوجهوا للقبول في المدارس الثانويّة الأكاديميّة أو المهنيّة؛ لذا بدأت بعض المدارس الأكاديميّة والمهنيّة في المناطق التي ضعفَ فيها نشاط اتحاد المعلمين بتطبيق نظام تجميع الطلبة حسب تحصيلهم الدراسي، واستندت مناهج الثانويات الأكاديميّة على المحاضرات التي ركزت على الكتب المدرسيّة، وكان طلبتها أقل اندفاعاً من طلبة مدارس النخبة، إلا إنهم كانوا راغبين بالوصول إلى الجامعات الوطنية أو الكلّيات ذات الأربع سنوات أو كلّيات التدريب المتخصصة أو الذهاب إلى العمل، ومن طباعهم أنّهم لا يهتمون كثيراً بالأنشطة اللاصفيّة، وكانت العديد من تلك المدارس قد قامت بتقسيم الطلبة إلى اختصاصين، اختصاص في الدروس الإنسانية وآخر في الدروس العلميّة، وإنّ بعض المدارس قدمت دروساً متقدمة علمياً لطلبتها لضمان نجاحهم في الامتحانات، مع ذلك تبقى الدراسة في المدارس الثانوية العامّة غير صارمة، فالقبول في الكلّيات ذات التصنيف المنخفض وكلّيات التدريب المتخصصة لا تتطلب الكثير من الدراسة، فالعديد من تلك الكلّيات تقبل الطلبة من خلال توصيات المدارس وحتّى بدون خوضهم امتحانات الكلّية[٢].

كانت المدارس الثانويّة المهنيّة قد فقدت طلبتها الذين في أعمار تزيد عن (١٥) سنةً بقليل، لأنّ هناك تفضيل للمدارس الثانوية الأكاديميّه على المهنيّة؛ لذا أصبح انتقال أولئك الطلبة إلى المدارس الثانويّة الشاملة أكثر مرونة من أجل جذب الطلبة إلى الدراسة وعدم تركها، وقد سبب النقص الحاصل في أعداد الطلبة في تلك المدارس إلى دمجها مع غيرها من المؤسسات التعليميّة، لكن المدارس الثانويّة المهنية اكتسبت شعبية لدى الطلبة خلال مدة الركود الاقتصاديّ، ربما لأن الكثير منهم فضلوا ممارسة التدريب في ظروف شحة فيها الوظائف، أمّا المستوى الدراسي للمدارس الثانويّة المهنيّة

---

(1) **Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology in Japan, White Paper on Education...,p.5; Mariko Ichimi Abumiya, Upper Secondary Education in ..., Pp.1-2.**

(2) **Ikuo Amano, Educational Crisis in Japan...,Op.Cit.,p. 39; Thomas Rohlen, Op. Cit., p.309.**

فهو بدرجة المتوسط والتحصيل الدراسي لطلبتها منخفض بالمقارنة مع مدارس النخبة والأكاديميّة، وإنّ طموح طلبتها للوصول إلى التعليم العالي واطئة، وهم مشاركون فعالون في الأنشطة اللاصفيّة والأندية الرياضيّة والاجتماعيّة، لكن أُخذَ على طلبتها أنهم مثيرون للكثير من المشكلات داخل مدارسهم، كما كثرتْ منهم حالات التسرب من المدرسة وترك الدراسة[١].

وفرت المدارس الثانويّة المهنيّة مقررات أساسيّة ودورات تدريبيّة خاصّة لطلبتها الذي يرغبون في الالتحاق بالعمل بعد التخرج، فالمدارس الفنيّة منها قدمت دورات في الهندسة المدنيّة والكهربائيّة والميكانيكيّة والكيميائيّة وفي علم المعلومات والبرمجة الإلكترونيّة وتكنولوجيا السيراميك، والمدارس الثانويّة التجاريّة قامت بتدريس اختصاصات إدارة الأعمال والتسويق والمحاسبة وبرمجة الحواسيب، والمدارس الثانويّة الزراعيّة اختصت بتعليم العلوم الزراعيّة وتربية الحيوانات والتكنولوجيا الحيويّة، وقبل عقد الستينيّات كانت المدارس الثانوية المهنية جاذبة للطلبة لحاجة البلاد آنذاك إلى العمالة المتخصصة الماهرة، بسبب حالة النمو الاقتصادي السريع الذي مرت به اليابان، ففي عام ١٩٥٥ كان حوالي ٤٠٪ من طلاب الثانويات قد توجهوا إلى تلك المدارس، غير إنّ تلك النسبة انخفضت إلى ٢٥٪ قبل حلول عام ٢٠٠١، وتحولت تلك المدارس إلى نظام المدارس الشاملة لجذب أعداد أكبر من الطلبة، وعلى الرغم من ذلك، فإنّ الثانويات المهنيّة لا زال لديها دور هام في المناطق الريفيّة كونها توفر مهارات فنيّة تحتاجها تلك المناطق، وتوفر فرص عمل لأبنائها من خلال نظام الإحالة على المدرسة، وخلال مدة الركود الاقتصاديّ كان هناك إقبال من خريجي الدراسة المتوسطة على الثانويات المهنيّة الفنيّة، وبخاصّة في اختصاص التمريض الذي كان خريجوه يستطيعون الحصول على وظيفة عمل لحاجة البلاد لذلك الأختصاص[٢].

كانت المدارس الثانوية الشاملة والتي تُدعى (سوغو كوتو غاكو) (Sogo Koto Gakko) قائمة على نظام الائتمان، وهي مماثلة للمدارس الثانوية العامّة في الولايات

---

(1) **Mariko Ichimi Abumiya, Upper Secondary Education in..., Pp.1-2.**

(2) **Without the author, Education System Japan, Op.Cit.,Pp.9-10; Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology Japan, Japanese Government Policies in Education...2002, Pp.1-2.**

المتحدة الأميركية، أُعيد فتحها مرة أخرى في عام ١٩٩٣، ووفرت دورات دراسية أكاديمية ومهنيّة، وإنّ وزارة التعليم وجهت بضرورة بناء مدرسة واحدة على الأقل في كلّ محافظةً بحلول عام ١٩٩٦، وفي عام ١٩٩٩ كانت هناك (١٢٤) مدرسة في (٤٦) محافظة، وتمّ تسجيل (١٠٤٦٦٥) طالب في هذه الثانويات، وهذا الرقم يُعادل ٢,٨٪ من عدد طلاب الثانويات في البلاد، وكان نظام التعليم في هذه المدارس قد أعطى حرية أكبر في اختيار الفصول الدراسية؛ إذ بالإمكان نقل بعض الوحدات الدراسية من مدارس أُخر، وباستطاعت الطالب أنْ يتخرج منها إذا ما استوفى الوحدات الدراسية المطلوبة، ويُعد ذلك ميزة جيدة في النظام التعليميّ اليابانيّ، وكانت في تلك المدارس برامج دراسية ذات صبغة عصرية مثل: (الدراسات الدوليّة)، و(عصر المعلومات)، و(علم البيئة)، مع ذلك بقت تلك المدارس غير جاذبة للطلبة، لأنّ الأجواء الدراسية فيها أفتقرت إلى الكثير من الانسجام والتضامن بيّن الطلبة من جهة وزملائهم المراقبين ومرشدي الصفوف من جهة أُخرى[(١)].

كانت وزارة التعليم اليابانيّة قد شجعت في السنوات الأخيرة إقامة مدارس ثانويّة الدراسة فيها لمدة ست سنوات (وهي غير مدارس النخبة التي تمّ الاشارة إليها)، تجمع الدراسة المتوسطة والثانوية معاً لتحل محل تلك المدارس التي سببت الإرهاق والقلق لدى الطلبة بسبب امتحانات القبول التي عُرفت في اليابان بـ(جحيم الفحص)، وأنّ تكون الدراسة فيها مرنة وبأجواء مريحة، وأُجري في عام ١٩٩٨ تعديل على قانون نظام التعليم سهل للمدارس المتوسطة والثانوية التحول والاندماج في مدارس ثانوية لمدة ست سنوات، وتُخطط الحكومة اليابانية لإنشاء ما يُقارب (٥٠٠) مدرسة من هذا النوع، على أنْ تكون هناك مدرسة واحدة على الأقل في كلّ منطقة تعليميّة على المدى القريب، وإنّ هذه المدارس تتبع نظام الائتمان الذي طُبق في المدارس الشاملة إضافة لوجود تدريب مهنيّ فيها، وإنّ القسم الثانوي في تلك المدارس بإمكانه قبول طلبة من مدارس متوسطة أُخر، وكان هناك (١٨٣) قسم للدراسة المتوسطة و(١٠٤) قسم للدراسة الثانويّة في المدارسة الثانويّة ذات الست سنوات في عام ٢٠٠٣، وتمّ دمج (٥٠) مدرسةً متوسطةً مع (٥٠) مدرسةً ثانويةً، وتغيير جنس (١٣٣) مدرسةً متوسطةً و(٥٤) مدرسةً ثانويةً لتكون من صنف تلك المدارس، فضلاً عن ذلك، توجد (١٦)

---

(1) Lucien Ellington, Op.Cit., p.1.

مدرسةً ذات الست سنوات منها اثنان وطنيّة وخمس مدارس تابعة لمجالس المحافظات وتسع أُخر خاصّة، داوم فيهن (٣١٠٥) طالب مع وجود (٣٨٢) معلم، وبتكليف من رئيس الوزراء يوشيرو موري أوصت اللجنة الوطنية لإصلاح التعليم بوضع خطة جذرية لاستبدال نصف المدارس الثانوية بمدارس ثانوية لمدة ست سنوات، على أنْ تكون بشكل جديد يشبه مدارس النخبة الوطنيّة[1].

إنَّ الطلبة الذين تتعثر دراستهم في المدارس الثانوية النهارية يلتحق قسم منهم في المدارس الثانوية المسائية، فقد حضر لتلك المدارس في عام ٢٠٠٣ ما يُقارب (١١٠٠٠٠) طالب، وفيها أخذَ الطلبة أربعة حصص دراسية على مدى أيام الأسبوع ولمدة أربع سنوات، وكانت مدة الحصة الواحدة (٥٠) دقيقةً، ومنذ عام ١٩٨٨ تمّ السماح للطلبة الذين استوفوا الوحدات الدراسية المخصصة لهم بانهاء دراستهم في مدة ثلاث سنوات، وإنّ الدوام الرسمي فيها يبدأ من الساعة الخامسة والنصف مساءً وحتّى التاسعة، وإنّه منذ عام ١٩٩٣ أصبحت تلك المدارس المسائية قائمة على نظام الائتمان مع وجود مواد دراسية أكثر تنوعاً للطلبة القادمين من المدارس النهارية؛ لذا فإنّ شعبيتها ارتفعت وأقبل عليها أولئك الطلبة المتسربين من الدراسة والذين لديهم متلازمة رفض المدرسة، وكانت هناك خمس وعشرون محافظةً يابانيّة تُخطط لفتح ما لا يقل عن ثلاثين مدرسة ثانويّة مسائيّة في آيار من عام ٢٠٠٠، فضلاً عن ذلك، فإنّ هناك (١٣٥) مدرسةً ثانويةً مسائيةً قدمت دوراتها الدراسية في النهار للطلبة الذين يعملون ليلاً[2].

إضافة إلى ذلك، هناك مدارس ثانويّة بالمراسلة، إذ يتمكن الطالب من الدراسة وهو في منزله ولديه ملازم المناهج الدراسية، وعليه حضور المدرسة لمناقشته في المواد الدراسية وأخذ دروس تدريبيّة في أيام معينة، وتستغرق الدراسة في تلك المدارس مدة أربع سنوات حتّى يحصل الطالب على الشهادة الثانويّة، لكن أُدخل في عام ١٩٨٨ برنامج دراسي جديد سمح للطلبة بانهاء دراستهم خلال ثلاث سنوات، وفي عام ٢٠٠٣ حضر لتلك المدارس (١٩٠٠٠٠) طالب في (١٣٨) مدرسة ثانويّة بالمراسلة منها (١٠٠) مدرسة الدراسة فيها نهاريّة، فضلاً عن وجود (٣٩٧) مدرسة ثانوية عادية أُخر وفرت

---

(1) Mikiy Ishikida, Op.Cit., Pp.104-105.

(2) Asahi Shinbun,29 Mar.,2001.

دورات خاصة بالمراسلة، وإنّ أغلب طلبة الدراسات المسائية هم في مدارس المراسلة، وإنّ لدى البعض منهم متلازمة رفض المدرسة وأخرين منهم مُعرضين للمخاطر أو أولئك الذين لديهم إعاقات جسدية ومشكلات صحية تجعلهم من الصعب أنْ يحضروا يومياً إلى المدرسة، وشملت تلك الدراسات كذلك الطلبة الكبار في السن الذين يرغبون في الحصول على الشهادة الثانوية العامّة، للاستفادة منها في أعمالهم لاغراض الترقيات والمهارات التدريبية، كما يوجد في هذه الدراسات المتقاعدين وربات البيوت الراغبين في تطوير قدراتهم العلميّة ومهاراتهم المهنيّة(١).

كانت هناك تهيئة لدورة دراسية منذ عام ١٩٩٩ تتضمن إصلاحات في طريقة تدريس المناهج الدراسية، على أنْ تُطبق من عام ٢٠٠٣ وحتّى عام ٢٠١٢، ومن تلك الإصلاحات، أن يكون هناك تنوع في المناهح ورفع للقيود التي تُحدد صياغتها، مع إعطاء الوقت الكافي للطلبة في المناقشات والمداخلات العلميّة، والسعي إلى تدويل التعليم من خلال تكنولوجيا المعلومات، وتعزيز الدورة بدراسة التربيّة الأخلاقية والخدمة التطوعية واكتساب الخبرة من خلال العمل، وتقليل الحصص الدراسية بما يتفق مع الأسبوع الدراسي ذو الأيام الخمس، وإيجاد المزيد من الدروس الاختيارية، إذ أنّ هناك في المدارس الثانوية (٣٠) حصةً دراسيةً في الأسبوع تستمر (٣٥) أسبوعاً في السنة، وإنّ تلك الدورة الدراسية الجديدة تتضمن تخفيض الوحدات الدراسية من (٨٠) وحدةً إلى (٧٤) وحدةً، بما في ذلك (٣١) وحدةً مطلوبة و(٢٥) وحدةً اختيارية، وإنّ المواد المطلوبة في التعليم العام هي: فنون اللغة اليابانيّة وتأريخ العالم والتأريخ اليابانيّ والجغرافية والمجتمع المعاصر والأخلاق وعلوم الاقتصاد والسياسة والرياضيات والعلوم الأساسيّة والفيزياء والكيمياء والبيولوجيا والجيولوجيا والتربية البدنيّة والصحة العامّة والموسيقى وفنون الحرف اليدويّة والخط والمحادثة باللغة الأنكليزية والاقتصاد المنزلي وعلم المعلومات، فضلاً عن ذلك، يُطلب من جميع المدارس الثانوية أنْ توفر من (٣-٤)

(1) Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology Japan, Japanese Government Policies in Education, Culture, Sports, Science and Technology 2002, (Tokyo,2002), Pp.2-3.

وحدات معتمدة في دراسات التعليم الشامل[١]، مع وجود ساعة واحدة يومياً لمرشدي الصفوف[٢].

إنَّ من حق المدارس أنْ تُحدد المواضيع الخاصّة التي تُريد تدريسها حسب إحتياجات طلبتها، فتوفر المدارس الأكاديمية(العلميّة) دورات متقدمة ذات مستوى عالي، في المقابل تُقدم المدارس الثانويّة المهنيّة مقررات دراسة أساسية ودورات مهنيّة متخصصة في الهندسة الكهربائية، وإدارة الأعمال، وفي المدارس الثانوية الشاملة توجد دورات لكلّ المواد الأكاديميّة والمهنيّة والخاصّة وجعلها تتناسب مع احتياجات الطلبة، وكانت هناك مخاوف من أنّ انخفاض عدد ساعات الحصص الدراسية والتغييرات التي حدثت في مناهج الرياضيات والعلوم قد تُسبب نقصاً في العلماء والمهندسين في العقود القادمة، لذا فإنّ العديد من المعلمين كانوا قلقين من أنّ تقليل المحتوى في المواد العلميّة سيؤدي إلى تقويض القدرة العلميّة للطلبة في المدارس الثانوية، والتي جاء قرار تقليلها بحجة تخفيف الأعباء الدراسية عن الطلبة كونها كانت دراسة ثقيلة[٣]، وكان هذا الإجراء قد دفع الجامعات والكلّيات إلى إعطاء دروس تقوية لهم فيما بعد، وإنّ ردود أفعال رجال الأعمال كانت تؤكد على ضرورة وجود قوة عاملة مدربة تدريباً عالياً وقادرة على المنافسة الدولية، أمّا العديد من المربين التربويين فكانوا يخشون من تراجع تصنيف اليابان في المستقبل بيّن الدول التي يتفوق طلبتها في العلوم والرياضيات، وامتصاصاً لردود الأفعال وحالات الغضب تلك قررت وزارة التعليم دعم (١٥٠٠) مدرسة أبتدائية ومتوسطة وثانوية بأكثر من مليون ين يابانيّ لكلّ واحدة لتعزيز تعليم العلوم وتعيين (٢٠) مدرساً متميزاً في تدريس العلوم في المدارس الثانوية وبتمويل مالي مقداره (٣٠) مليون ين لكلّ مدرسة؛ ولذلك سعت المدارس إلى دعوة اساتذة الجامعات لكي يكونوا محاضرين لديها، فضلاً عن توفير المعدات المختبرية الكافية وتعزيز أنشطة الأندية العلمية[٤].

---

(١) من (٣-٤) وحدات معتمدة، تُعادل (١٠٥-١٤٠) حصة دراسية في السنة، كل حصة (٥٠) دقيقة في المدارس الثانوية.

(2) Mikiy Ishikida, Op.Cit.,p.109; Without the author, Education System Japan..., p.9.

(٣) مكتب التربية العربي لدول الخليج، المصدر السابق، ص٩-٣٩.

(4) Mikiy Ishikida, Op. Cit., p.109.

لا توجد في المدارس الثانوية وجبة غداء كما هو الحال في المدارس الأبتدائية والمتوسطة؛ لذا فان الطلبة كانت تجلب معها وجبة طعام تتناولها في صفوف المرشدين أو إنّ البعض منهم يتناولها في كافيتريا المدرسة، كما يقوم الطلبة في كلّ يوم بتنظيف الصفوف الدراسية وممرات المدرسة وبشكل مجموعات تُشكل لكلّ ثلاثة أشهر[١]، ويتم تقسيم الكثير من الطلبة في عدة لجان لها مهام محددة إنْ كانت ثقافيّة أو رياضيّة أو اجتماعيّة، وإنّ دور مرشدي الصفوف في هذه المرحلة هو تقديم المشورة للطلبة وإصلاح سلوكهم أو مراجعة ومتابعة خططهم الدراسية لإعدادهم إلى امتحانات القبول في الجامعات، والعمل معهم ومع أولياء أمورهم في مؤتمرات الآباء والمعلمين لإنجاح العملية التربويّة[٢].

كانت المدارس الثانوية في اليابان في عام ١٩٨٤ قد وفرت وظائف عمل لخريجيها بنسبة ٧٥٪؛ إذ كان الشباب في سنوات الركود الاقتصادي الذين تتراوح أعمارهم بين (١٥-٣٤) سنة يعملون بعقود مؤقتة، وكانت أعداد العاطلين الذين يبحثون عن وظيفة قد ارتفعت من (١٨٣٠٠٠٠) شخص في عام ١٩٩٠ إلى(٤١٧٠٠٠٠) في عام ٢٠٠١[٣]، وفي الأونة الأخيرة بات ما يقرب من ٣٠٪ من خريجي المدارس الثانوية وحوالي ربع خريجي الجامعات لا يحصلون على الوظائف الدائمية بعد التخرج، وأصبحوا يعملون في عقود مؤقتة، علاوة على ذلك فإن حوالي ٥٠٪ من جميع خريجي المدارس الثانويّة و٤٠٪ من خريجي المتوسطة و٣٠٪ من خريجي الجامعات لا يحصلون على وظيفة للعام الثالث على تخرجهم[٤]، وتُخطط وزارة التعليم إلى إرسال الطلبة الذين يعملون في عقود مؤقتة لبرامج تعليمية لعدة أشهر لإعادة معلوماتهم من جديد، وكان ذلك التدريب في (٥٦) كلّية تدريب متخصصة من أجل تأهيلهم وحصولهم بعد ذلك على وظائف دائميّة بيّن عامي (٢٠٠٤-٢٠٠٥)، أو منحهم حقوق الرعاية الاجتماعيّة[٥].

---

(١) الصورة رقم (١٢) توضح شكل الصف الدراسي الثانوي.

(2) U.S. Department of Education, Op. Cit.,p.46; The East Asian Studies Center, Op.Cit., p.8.

(٣) أغلب الفتيات الخريجات تزوجن وأصبحن ربات بيوت بسبب عدم توفر الوظائف.

(4) Ministry of Labour, White Paper on Labour 2000, The Japan Institute of Labour, (Tokyo,2000), p.49.

(5) Asahi Shinbun,18 Aug.,2003;Without the author, Education System Japan..., p.10.

ثامناً: التعليم العالي

إنَّ بالإمكان تمييز نظام التعليم العالي اليابانيّ كمثال على التعليم العاليّ الشامل المتنوع في بلد صناعيّ للغاية؛ إذ يتألف هذا النظام من أصناف وأنواع متفاوتة من المؤسسات العلميّة تتباين في مهامها ووظائفها ومعاييرها الأكاديميّة ومكانتها ومركزها وطرق تمويلها، فبعد الحرب العالميّة الثانية وبخاصّة من عقد الستينيّات وحتّى عقد الثمانينيّات كانت الزيادة في مؤسسات التعليم العالي ملفتة للنظر كثيراً، كما زادت نسبة عدد الطلاب الذين التحقوا بالجامعات أو الكلّيات المتوسطة حتى وصلت في عام ١٩٨٠ إلى ٣٧,٤٪ من أعداد خريجي الثانويات[(١)].

في عام ٢٠٠٣ تمّ قبول حوالي ثلثي ٦٣٪ من خريجي الثانويات في مؤسسات التعليم العالي، ففي الجامعات والكلّيات بلغت النسبة ٤٤,٦٪، وفي كلّيات التدريب المتخصصة بلغت ١٨,٩٪، ووقتها بلغ عدد طلبة الجامعات (٢٨٠٤٠٠٠) طالب وهو أكبر عدد على الإطلاق، على الرغم من أنّ أعداد الشباب في سن الثامنة عشرة كان في ذلك الوقت في تناقص مستمر بسبب انخفاض معدل المواليد من أعلى معدل في عام ١٩٩٣ عند (٢٠٥٠٠٠٠) شاب إلى (١٥٠٠٠٠٠) في عام ٢٠٠٠، والمتوقع أنْ يكون (١٢٠٠٠٠٠) شاب في عام ٢٠١٠، وكان جميع أولئك الطلبة تقريباً الذين واصلوا تعليمهم في الجامعات والكليات قد حصلوا في نهاية المطاف على شهادة التخرج، أمّا جودة التعليم الأكاديميّ فكانت تنخفض لدى العديد من الكلّيات بسبب ما تُعانيه من نقص بالأموال، فضلاً عن النقص الحاصل في عدد المتقدمين؛ لذا في عام ١٩٩٥ تمّ قبول معظم المتقدمين، ففي الكلّيات ذات الأربع سنوات تمّ قبول ٦٤,٨٪ من مجموع المتقدمين، وبعد خمس سنوات كانت هذه النسبة قد ارتفعت إلى ٨٠,٥٪، وبذلك قُبل أغلب خريجي الثانويات في مؤسسات التعليم العاليّ، وهذا يعني أنّه تمّ قبول طلبة بمستوى علمي متدني؛ لذا باشرت ٤٢٪ من الكلّيات في عام ١٩٩٧ إلى إقامة دورات تقوية لخريجي الثانويات المقبولين فيها[(٢)].

---

(1) Yasuo Saito, Higher Education in Japan, p.1.

(2) Mikiy Ishikida, Op. Cit., p.160.

كان قد تمَّ تخفيض الإعانات الحكوميّة للكلّيات الخاصّة من ٣٠٪ في أوائل عقد الثمانينيّات[1] إلى ١٢,٢٪ في عام ٢٠٠٢؛ إذ تلقت تلك الكليات في العام الدراسي (٢٠٠١-٢٠٠٢) متوسط دعم مقداره (١٦٦٠٠٠) ين يابانيّ لكلّ طالب، علماً أنّ الرسوم الدراسيّة للطالب الواحد فيها كانت قد بلغت في ذلك العام (٨٠٠٠٠٠) ين، وهذا المبلغ يُعادل ١,٦ مرة أكثر من الرسوم في الجامعات الوطنيّة التي بلغت (٤٩٧٠٠٠) ين، وبعد توصيات أصدرتها وزارة التعليم في عام ٢٠٠٠، وسِعتْ نافذة القبول في الجامعات والكلّيات من ٣٠٪ إلى ٥٠٪ للطلبة الناجحين في الامتحانات والمتقدمين للكلّيات ذات الأربع سنوات، ومن ٥٠٪ إلى ١٠٠٪ للمتقدمين للكلّيات المتوسطة، من جانب آخر، فإنّ العديد من الكليات خففت من معايير القبول للطلاب غير التقليديين؛ لذا التحق فيها وبزيادة مستمرة الطلاب كبار السن والأجانب في عقد التسعينيّات، وفي عام ٢٠٠٤ طَبقتْ كافة الجامعات الوطنيّة والمؤسسات التابعة لها وكذلك الجامعات الخاضعة للمحافظات والأقضية أُسس تربويّة خاصّة بها في سلسلة من الإصلاحات التي ألغت بها عدد من التنظيمات السابقة؛ إذ أصبح لرئيس الجامعة صلاحيات أوسع في إدارة الجامعة وتحديد الرسوم الدراسية، لكن الحكومة وضعت حداً على الرسوم في الجامعات الوطنيّة في العام الدراسي (٢٠٠٥-٢٠٠٦)؛ إذ بلغ الرسم (٥٣٥٨٠٠) ين يابانيّ للطالب الواحد، وأعطتْ الحق للجامعة الوطنيّة في تحديد نوع الدراسة[2].

كانت الحكومة اليابانيّة قد شجعت التعاون الذي حصل بيّن الجامعات البحثية وشركات التكنولوجيا العاليّة في البحث والتطوير[3]؛ لذا عزمت وزارة الاقتصاد والتجارة والصناعة على إنشاء ثلاثة مرافق تعليميّة لقادة رجال الأعمال في المناطق المجاورة لجامعة طوكيو وجامعة كيوتو وجامعة ريتسوميكان، وهدفتْ هذه الإجراءات إلى زيادة عدد المشاريع التجارية التابعة للجامعات من (٢٤٠) مشروعاً إلى (١٠٠٠) في

---

(1) **Ikuo Amano, Educational Crisis in Japan..., Pp.33-34.**

(2) **Yuki Akio, University Reform and the New Basic Act on Education,(2012),nippon.com, Pp.2-7; Lucien Ellington, Op.Cit., p.2.**

(3) **Reiko Yamada, Op,Cit., p.20; Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology in Japan,White Paper on Education... 2007, Pp.11-12.**

غضون ثلاث سنوات، فضلاً عن ذلك، فإنّ وزارة التعليم أقرتْ خطة بحثية من الطراز العالميّ من خلال مركز التميّز (Center of Excellence (COE) لإعداد برامج تعليمية للقرن الواحد والعشرين، فتمّ إتمام (١٣٣) دراسة بحثية مقدمة من (٥٦) كلّية، وانتقت الوزارة (٨٠) برنامجاً حديثاً من أجل تطبيقه لتحسين التعليم الجامعيّ، وانشأت جامعة طوكيو شركة من أجل توفير الأموال الكافية لإقامة مشاريع تجارية تستند إلى أبحاث ودراسات الهيئة التدريسية والطلبة إعتبارا من عام ٢٠٠٤، وتأسست (٣٦) منظمة لتراخيص التكنولوجيا (Technology License Organizations (TLOs) لإعطاء تراخيص للبحوث الأكاديميّة التي يمكن أنْ تكون بصفة مشاريع تجاريّة، وقُدمَت (١٦١٩) براءة اختراع في السنة المالية لعام ٢٠٠٢ وحُددتْ المشاريع الجديرة بالاهتمام وإعطاء رخص تجارية بها، ووفرت الأموال الكافية لإنجاز هذه المشاريع من قبل رجال الأعمال؛ إذ كانت هناك زيادة في المشاريع التجاريّة من (١٢٨) مشروعاً في عام ٢٠٠٠ إلى (٦١٤) في عام ٢٠٠٣[١].

كان قدْ تمَّ إنشاء مجلس الكلّيات في عام ١٩٨٧، والذي تألف من أساتذة الجامعات وقادة الأعمال من أجل إصلاح نظام التعليم الجامعيّ، وتطبيق التوصيات الصادرة من المجلس الوطني لإصلاح التعليم؛ إذ أوصى المجلس في تقرير صدر له في عام ١٩٩١ بأدخال التقييم المستقل والتوسع في فتح كلّيات الدراسات العليا، فكان من ذلك العام الحق للكلّيات في إعداد المناهج الدراسية الخاصّة بها[٢]، وبحلول عام ١٩٩٧ كانت حوالي ٩٧٪ من الكلّيات لديها مناهجها الخاصة من أجل جذب المزيد من الطلبة ومن ثمّ استمرار عملها، كما بدأت العديد من الكلّيات بقبول أكثر للطلبة كبار السن، والعمل بأسلوب نقل الطلبة إلى كليات أُخر؛ إذ تمّ تطوير نظام تنقل الطلبة من الكلّيات المتوسطة والكلّيات التقنيّة ذات الخمس سنوات وكلّيات التدريب المتخصصة إلى الكلّيات ذات الأربع سنوات، ومن أجل تعزير التعليم مدى الحياة وأدخلت العديد من الكلّيات المزيد من الحصص الدراسية الخاصّة بالطلبة غير التقليدين، وكانت ثلاثة أرباع الكلّيات تعتمد على نظام تقييم الطلبة، و٦٠٪ منها كان لها نظام آخر في تطوير كفاءة

---

(1) Mikiy Ishikida, Op. Cit., p.162.

(2) Yasuo Saito, Higher Education in Japan, p.6.

أعضاء الكوادر التدريسيّة، من خلال وجود أساتذة مراقبين لبعضهم البعض في الصفوف الدراسيّة[١].

لقدْ خُففت بعض قيود القبول في الكلّيات، ومنها: أنّ الطلبة الذين تفوقوا في مادتي الرياضيات والفيزياء والتي أعمارهم تتراوح بيّن سن (١٧) عاماً بإمكانهم أنْ يلتحقوا بالكلّيات، وتمّ تسجيل ستة طلاب من هذا النوع، لكن أولئك الطلبة كانوا قد لاقوا صعوبة في تكاليف الدراسة، وبخاصّة في الجامعات الأهلية كون نفقاتها مرتفعة جداً، وإنّ أكثر من لاقى تلك الصعوبة هم الطلبة الذين كانوا يعيشون خارج المدينة، فكان الطلبة الذين حضروا إلى الكلّيات الخاصّة واستأجروا شقة قد أنفقوا سنوياً ما معدله (٢٦١٠٠٠٠) ين يابانيّ[٢]، وبذلك واجه الآباء والأمهات اليابانيون صعوبة في توفير الأموال لأبنائهم من أجل إكمال دراستهم الجامعيّة؛ لذا فإنّ الكثير منهم والذين تقاعدوا عن العمل عادوا مرة أُخرى لكي يوفروا ذلك المال اللازم للتعليم، وبخاصّة في حقبة الركود الاقتصاديّ[٣]، علماً أنّ الحكومة اليابانيّة قد انتبهت لهذه الحالة ووفرت الدعم من خلال القروض المالية للطلبة المحتاجين لها، ففي عام ٢٠٠٠ كان هناك (٤٣٧٠٠٠) طالب جامعي قد إستفاد من قروض جمعية المنح الدراسية اليابانيّة (The Japanese Scholarship Society)، فقد تلقى طلاب الكلّيات العامّة (٤١٠٠٠) إلى (٤٧٠٠٠) ين شهرياً قروضاً بدون فائدة، في حين تلقى طلاب الكلّيات الخاصّة قروضاً تتراوح بين (٥٠٠٠٠) إلى (٦٠٠٠٠) ين[٤].

---

(1) Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT), Op. Cit., Pp.69-74; Reiko Yamada, Op.Cit., p. 169; Yasuhiro Nemoto, Op.Cit., p.11.

(٢) بالمقارنة مع نظرائم الطلبة في الولايات المتحدة الأمريكية، فانهم ينفقون في ذات العام الدراسي (٨٥٥٦) دولار أميركي في الكليات العامة و (٢٣٥٠٣) دولار في الكليات الخاصة.

(3) Ministry of Education, Science, and Culture in Japan, Statistical Abstract of Education..., 1985, p.138.

(4) National Center for Education Statistics (NCES), Digest of Education Statistics 2003, U.S. Government Printing Office, (Washington,2004); Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT), Op. Cit., Pp.49-50.

كانت دراسة الماجستير قد بدأت منتصف عقد الخمسينيّات، والدكتوراه في أوائل عقد الستينيّات[١]، وكانت البداية بـ(١٨٩) طالب ماجستير، وإنّ ثلثي الكلّيات الخاصّة كانت لديها دورات دراسات عليا، لكن الغالبية العظمى من الطلبة رغبوا بالتقديم في الجامعات الوطنية؛ إذ سجل ٦٠٪ من طالبي الماجسير و٧٠٪ من طالبي الدكتوراه في تلك الجامعات، واستمرت أعداد طلبة الدراسات العليا بالارتفاع من (١٢٢٣٦٠) طالب في عام ١٩٩٣ إلى (٢٣١٤٨٩) في عام ٢٠٠٣، مع ذلك فان أعداد تلك الدراسات ما زال أقل بكثير مما هو عليه في الولايات المتحدة الأميركية، ففي ١٩٩٩ كانت نسبة أعداد طلبة تلك الدراسات إلى عدد سكان اليابان هي (١,٤) لكلّ (١٠٠٠) شخص، بينما في الولايات المتحدة لنفس العام كان هناك (٧,٧) طالب دراسات عليا لكلّ (١٠٠٠) شخص، وكانت كلّيات الدراسات العليا مفتوحة فقط لخريجي الجامعات الذين يعملون في مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي، لكن مجالس الكلّيات أوصت في عام ١٩٨٨ بضرورة أنْ تقبل كلّيات الدراسات العليا مجموعات متنوعة من المتقدمين؛ إذ حاولت تلك الدراسات أنْ تتشبه بكليات الدراسات العليا في الولايات المتحدة الأميركية، وليصبح هناك تعاون بحثي بيّن الجامعات وشركات العمل، وأنْ تكون تلك الدراسات أكثر انفتاحاً على المتقدمين من كبار السن وربات البيوت، وأنْ تُعطى منها دورات دراسية مسائية، ومنذ عام ١٩٩٩ قبلت كلّيات الدراسات العليا المتقدمين إليها من الذين لا يحملون شهادة البكلوريوس وكانت أعمارهم أكثر من (٢٢) عاماً، على أنْ يُعطوا قبل القبول في تلك الدراسات دورة تدريبية طويلة لمدة سنة كاملة من أجل تأهيلهم وتسهيل مهامهم في أكمال دراسة الماجستير[٢].

---

(1) Ministry of Education, Science, and Culture in Japan, Statistical Abstract of Education... 1985,p.82; Without the author, Education System Japan..., Pp.14-15.

(2) National Center for Education Statistics (NCES), The Condition of Education 2000,U.S. Government Printing Office, (Washington,2000); Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT), Op. Cit., Pp.70-74.

الجـدول رقـم(٢٦) يُبـيّن نسـب تخصـص طلبـة الجامعـات اليابانيـة في الدراسـات العليـا عام٢٠٠٠[١].

التخصص	طلاب٪	طالبات٪	الماجستير٪	الدكتوراه٪
علوم انسانية	١٦,٣	٦٧,١	٨,١	١٠,٤
اجتماعيات	٣٩	٢٧,٢	١٤,٢	١٠,٤
علوم	٣,٥	٢٥,٣	٧,٨	٧,٨
هندسة	١٧,٨	١٠	٣٩,٦	١٨,٥
زراعة	٢,٨	٤٠,٣	٥,٢	٦,١
طب وطب اسنان	٢,٥	٣٣,٢	٠,٧	٢٧,٩
صيدلة	١,٦	٤٠	٣٠	١,٧
اقتصاد منزلي	٥,٥	٩٥,١	٧,٣	٢,٤
تعليم	٥,٥	٥٩	٧,٣	٢,٤
أُخر	٨,٨	-	١٣,١	١٣,٩

ظهر من الجدول أنَّ الطلبة الذكور أكثر إقبالاً من الأناث على تخصصي العلوم الاجتماعيّة والهندسيّة، بينما الأناث لديها إقبال أكثر على تخصصي الاقتصاد المنزلي والعلوم الإنسانية، وفي الدراسات العليا هناك إقبال على تخصصات الهندسة والصيدلة والطب وطب الأسنان على غيرها من التخصصات، ويبدو أنّ تخصص الهندسة يحظى باهتمام أوساط المجتمع اليابانيّ.

كان التحوّل الذي حصل في نظام التعليم العاليّ اليابانيّ في عام ١٩٤٩ قد حوَّلَ المعاهد التدريبيّة المتخصصة التي كانت قبل الحرب إلى كلّيات، إلا إنّ الدراسة فيها لم تكن لمدة أربع سنوات، وقد عُرفت بكلّيات المبتدئين أو الكلّيات المتوسطة ذات الثلاث سنوات، وفي عام ١٩٥٠ تمّ تسجيل (١٥٠٠) طالب في (١٤٩) كلّية من ذلك النوع، وبحلول عام ١٩٦٤ اعترفت الحكومة اليابانيّة بنظام الكلّيات المتوسطة، وبحلول عام ١٩٦٥ تضاعفت أعداد الطلبة في تلك الكلّيات إلى عشرة أضعاف ما كانت عليه في عام ١٩٥٠[٢]، ولقد اهتمت تلك الكلّيات بما سُميّ (مواضيع المرأة) مثل الاقتصاد المنزلي

---

(1) **Ministry of Education, Science, Sports and Culture in Japan, Japanese Government Policies in Education, Science, Sports and Culture 2000,(Tokyo,2000).**

(2) **Tsunenobu Ban, William K. Cummings, Op.Cit., Pp.64-85.**

والعلوم الإنسانيّة والتربية، وقد مثلت النساء حوالي ٩٠٪ من عدد طلبتها، وفي عام ٢٠٠٣ كان هناك (٥٢٥) كلّية متوسطة، والكّليات الخاصّة فيها مثلت ٨٨,٢٪ من ذلك العدد، وكان قد بلغ عدد الطلبة فيها (٢٥٠٠٠٠) طالب نسبة الأناث فيها ٨٨٪، وإنّ معظم أعمار الطلبة تتراوح بيّن (١٨-٢٠) سنة، وقدمت تلك الكلّيات تُخصص في التعليم بنسبة ٢٥,٦٪ وفي الاقتصاد المنزلي ٢٢,٥٪ وفي العلوم الإنسانيّة ١٥,١٪ والعلوم الاجتماعيّة ١٣,٤٪ والصحة العامّة ٩,٧٪، لكن هذا الاختصاص الأخير زاد الأقبال عليه من الطلبة فيما بعد استجابة لمتطلبات ظاهرة شيخوخة المجتمع اليابانيّ(١).

كان إنشاء الكلّيات التقنيّة ذات الخمس سنوات قد بدأت في عام ١٩٦٢ من أجل تدريب خريجين فنيين، وزداد عدد هذه الكليات حتّى أصبح في عام ٢٠٠٣ هناك (٦٣) كلّية تقنيّة بما في ذلك (٥٥) منها وطنيّة، وقد سجل فيها (٥٨٠٠٠) طالب من خريجي الدراسة المتوسطة، كان ٨٠٪ منهم من الذكور، وتمّ القبول فيها بشكلٍ تنافسيٍ، لأنّ العديد من خريجيها كانوا يحصلون على وظائف في شركات كبرى، ومن بيّن (١٠٠٠٠) خريج من تلك الكلّيات أنتقل ٣٩,٢٪ منهم إلى الكلّيات ذات الأربع سنوات، وكانت الكلّيات التقنيّة قد قدمت خريجين ذو تخصصات مهمّة للبلاد، منهم مَنْ تخصص في مجال التصنيع، والخدمات، والاتصالات، والبناء، فضلاً عن ذلك، كان قد تمّ تطوير كلّيات التدريب المتخصص (سينشو غاكو) (Senshu Gakko) في عام ١٩٧٦، والتي قدمت التدريب المهنيّ والتقنيّ(٢)؛ إذ كان هناك ثلاثة أنواع من التعليم، منها: دورات مفتوحة للجمهور، ودورات برامج متقدمة لخريجي المدارس المتوسطة، ودورات برامج متخصصة لخريجي المدارس الثانوية، ومدة الدورات الدراسية فيها كانت من سنة واحدة فأكثر، وقد حضر في تلك الكليات في عام ٢٠٠٣ ما يقرب من (٧٨٦٠٠٠) طالب

---

(1) Atsushi Kogirima, Senmon Gakko (Professional Training Colleges) in Japan, National Institute for Educational Policy Research, (Tokyo,N.D.), Pp.4-5.

(2) Ken Inoue, Manpower and Development in Japan: A Study of Japanese Education and Training System,(N.P.,1984), p.37; Yasuhiro Nemoto, Op.Cit., p.11; U.S. Department of Education,Op. Cit., Pp.57-58.

في (٣٤٣٩) كلّية تدريب متخصصة، علماً أنّ ٩١.٠٪ منها كانت تُدار من القطاع الخاص[١].

على الرغم من ضغف سوق العمل ومعدل التوظيف في هذا العصر، إلا إنّ خريجي كلّيات التدريب المتخصص كانت فرصهم في الحصول على الوظائف أفضل من خريجي الكلّيات ذات الأربع سنوات والمعاهد، وفي عام ١٩٩٩ كان معدل العمالة في اليابان قد وصل إلى ٩١,٨٪، وفي عام ١٩٩٧ كان قد حضر (١٨٨٠٠) طالب من الجامعات إلى كلّيات التدريب المتخصصة، وهو عدد أكثر بكثير من الذين حضروا في عام ١٩٨٨ والبالغ (٢٦٠٠) طالب جامعي فقط؛ ويعود السبب في ذلك كونهم يرومون الحصول على شهادات ومهارات فنية من تلك الكلّيات، والتي كانت رائجة في سوق العمل أكثر من غيرها آنذاك، ومنذ إصلاحات عام ١٩٩١ بدأ برنامج أدخال وحدات تدريبيّة من كلّيات التدريب المتخصص ونقل تجربتها إلى الكليات الأُخر؛ إذ عُرف هذا البرنامج بعد ذلك وبالتحديد في عام ١٩٩٥ بـ(الشريك التقنيّ) (سنمونشي) (Senmonshi)[٢]، وكذلك حصل تسهيل لنظام النقل من الكلّيات المتوسطة وكلّيات التدريب المتخصصة إلى كليات الأربع سنوات، إذ أعطى ذلك فرصة لحضور كبار السن إلى تلك الكلّيات، وساعد أيضاً على تهدئة المخاوف من جحيم الامتحانات، بعد أنْ أصبحت هناك حصة من المقاعد الدراسية لطلبة الكلّيات المتوسطة وكلّيات التدريب المتخصصة، وهذه الإصلاحات التي نُفذت كانت مشابهة إلى نظام التحويل المُطبق في الولايات المتحدة الأميركية[٣].

---

(1) Atsushi Kogirima, Op. Cit., p.6.

(2) Ibid., Pp.4-5.

(٣) كان بإمكان الطلبة الجيدين في كليات المجتمع وكليات ومعاهد التدريب المتخصصة في الولايات المتحدة الأميركية الذين حصلوا على درجات جيدة الانتقال إلى الكليات العامة ذات الأربع سنوات، كما وفر نظام الانتقال فرص عديدة للطلبة من كليات المجتمع للدخول إلى الجامعات المرموقة، في عام ١٩٩٠أكمل ٤٧,١٪ من طلبة كليات المجتمع (١٢) وحدة إضافية أو أكثر في غضون أربع سنوات والتي هي شرط لانتقالهم إلى الجامعات المرموقة، وإن ٢١,٨٪ منهم تم قبولهم في كليات ذات الأربع سنوات، وكان ١٥,٥٪ من الطلبة الذين حصلوا على شهادة البكلوريوس هم من كليات المجتمع. يُنظر:

Kent Philippe, National Profile of Community Colleges: Trends & Statistics, Third Edition. Community College Press,(Washington,2000); Los Angeles Times,16 June,2000.

لقد سعت الحكومة اليابانيّة إلى تشجيع التعليم المتكرر، فازداد بذلك عدد الطلبة غير التقليديين؛ إذ كان العديد من العمال الكبار في السن قد شعروا أنّه من الضروري لهم مواكبة التغييرات السريعة في مجال التكنولوجيا العالميّة، وإنّ مدة الركود الاقتصادي قد دفعت الكثيرين من العاطلين عن العمل للعودة إلى المدارس والمعاهد والكلّيات للحصول على شهادات فنيّة ترفع من فرص حصولهم على وظائف، فضلاً عن أنّ العديد من المتقاعدين الذين يملكون المال والوقت الكافي كانوا قد التحقوا بالكلّيات لقضاء مزيد من الوقت في الترويح عن أنفسهم والحصول على إضافة علميّة جديدة، وكانت ظاهرة انخفاض المواليد في اليابان قد سببت تناقصاً كبيراً في أعداد الطلبة التقليديين في الكلّيات، وبالذات الخاصّة منها كون الرسوم التي تُجبى من أولئك الطلبة كانت لا تسد متطلبات عمل تلك الكلّيات؛ لذا جاء هذا التشجيع للتعليم المتكرر ليفتح منفذاً من خلاله عالجت تلك الكلّيات مشكلاتها المالية بعدما كانت على وشك الافلاس[١].

منذ عقد التسعينيّات من القرن العشرين وفرت العديد من الكلّيات المزيد من الدورات المسائيّة (الليلية) ودورات المراسلة ومحاضرات عامّة ودورات بدوام جزئي، مع وجود نظام لقبول الطلبة غير التقليديين، ففي عام ٢٠٠٣ كانت هناك (١٤٣) كلّية لديها دورات مسائية حضر فيها (١١٠٠٠٠) طالب، فضلاً عن وجود (٢١) كلّية للدراسات العليا، وكان هناك (٢٣٥٠٠٠) طالب قد التحقوا في دورات المراسلة بينهم (١٤٠٠٠) طالب دراسات عليا انضموا إلى خمس وثلاثين كلّية، ومنذ عام ١٩٨٥ بدأت الجامعة المفتوحة عملها، بعد أنْ شُرع قانونها في عام ١٩٨١؛ إذ صُممت من أجل توفير فرص تعلّم مدى الحياة للشعب اليابانيّ، وهي جامعة متخصصة بدورات المراسلة تقبل الطلبة بشكل مفتوح، ويتم بث محاضراتها الدراسية عبر الإذاعة والتلفزيون، وتُقدم الجامعة دورات في الدراسات العليا لشهادتي الماجستير والدكتوراه، وإنّ طلبتها في أعمار العشرينيّات والثلاثينيّات والاربعينيّات، وهناك معهم موظفي شركات وربات بيوت وعاطلين عن العمل وموظفي الخدمة المدنية ومزارعين، وأصناف أُخر حضرت إلى تلك الكلّيات على نفقتها الخاصّة، والشركات الكبيرة أرسلت موظفيها من الذكور فقط

---

(1) Ministry of Education, Science, and Culture in Japan. Statistical Abstract of Education... 1985, p.138; Ikuo Amano, Educational Crisis in Japan..., Pp.33-34.

لاكمال دراساتهم العليا على حسابها الخاصّ، وهذا ما دفع النساء والعاملين في الشركات الصغيرة والمتوسطة إلى تطوير مستوى دراستهم المهنيّة لتكون لهم فرص عمل في الشركات الكبيرة التي يرغب الكثير العمل فيها[١].

الجدول رقم (٢٧) يُبيّن أنواع وعدد مؤسسات التعليم اليابانيّة وعدد الطلبة فيها لعام ٢٠٠٣[٢].

نوعها	عددها	طلبة ذكور٪	طلبة أناث٪	المجموع
رياض أطفال	١٤١٧٤	٨٩١٧٥٣(٥٠,٧)	٨٦٨٧٤١(٤٩,٣)	١٧٦٠٤٩٤
الأبتدائية	٢٣٦٣٣	٣٦٩٧٣٤١(٥١,٢)	٣٥٢٩٥٦٩(٤٨,٨)	٧٢٢٦٩١٠
المتوسطة	١١١٣٤	١٩١٥٠٤٠(٥١,١)	١٨٣٣٢٧٩(٤٨,٩)	٣٧٤٨٣١٩
الثانوية	٥٤٥٠	١٩٢٧٥٢٢(٥٠,٦)	١٨٨٢٣٠٥(٤٩,٤)	٣٨٠٩٨٢٧
ثانوية موحدة	١٦	٢٧١٦(٥٧,٣)	٢٠٢٠(٤٢,٧)	٤٧٣٦
المكفوفين	٧١	٢٤٩٥(٦٤,٣)	١٣٨٧(٣٥,٧)	٣٨٨٢
الصم	١٠٦	٣٧١٤(٥٥,٤)	٢٩٩١(٤٤,٦)	٦٧٠٥
حاجات خاصة	٨١٨	٥٥١٥٢(٦٤,٢)	٣٠٧٣٤(٣٥,٨)	٨٥٨٨٦
كليات تقنية	٦٣	٤٧٦٦٠(٨٢,٣)	١٠٢١٥(١٧,٧)	٥٧٨٧٥
كليات متوسطة	٥٢٥	٢٩٩٧٢(١٢)	٢٢٠٠٩٠(٨٨)	٢٥٠٠٦٢
جامعات	٧٠٢	١٧١٦٥٤٩(٦١,٢)	١٠٨٧٤٣١(٣٨,٨)	٢٨٠٣٩٨٠
مدارس عليا	(٥٣٤)	(١٦٥١٦)(٧١,٤)	(٦٦٢٩٣)(٢٨,٦)	(٢٣١٤٨٩)
تدريب متخصص	٣٤٣٩	٣٦١٩٢٠(٤٦)	٤٢٤١٧١(٥٤)	٧٨٦٠٩١
مدارس متنوعة	١٩٥٥	٩٥٦١٩(٥٠,٤)	٩٣٩٦٤(٤٩,٦)	١٨٩٥٨٣
المجموع	٦٢٠٨٦	١٠٧٤٧٤٥٣(٥١,٨)	٩٩٨٦٨٩٧(٤٨,٢)	٢٠٧٣٤٥٣٠

وضح الجدول أنواع المؤسسات التعليميّة في اليابان وعددها وعدد الطلبة فيها، وفيه بيان النسب المئوية لأعداد الطلبة الذكور والأناث في كلّ مؤسسة تعليميّة، وإنّ هذه الأعداد شملت كافة المؤسسات الحكومية والخاصّة، وإنّ عدد مدارس الدراسات العليا مثلت عدد الجامعات التي فيها هذه الدراسات، وظهر الأقبال الواسع للطلبة الذكور على الكلّيات التقنيّة، بينما هناك أقبال للطالبات على الكلّيات المتوسطة، كما ارتفعت

(1) Yasuo Saito, Higher Education in Japan, p.3.

(2) Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT), Op. Cit., p.16.

نسبة التحاق الطلبة الذكور على الأناث في الجامعات والدراسات العليا على وجه الخصوص، علماً أنّ الجدول لا يشمل أعداد الطلبة في كليتين و(٣٨) ثانوية (ست منها حكوميّة، و٣٢ منها خاصّة) قدمت دورات بطريقة مراسلة.

تاسعاً: برامج تبادل التعليم الدوليّ

بدأ التعليم الدوليّ في اليابان كمبادرة من منظمة اليونسكو في عام ١٩٦٩، إذ باشرت المنظمة بمشروع المدارس المنضوية في التعليم من أجل التفاهم الدوليّ، ومنها: أنْ تأسست في اليابان جامعة الأمم المتحدة[1] في طوكيو عام ١٩٧٣، وكانت اليونسكو قد أصدرت توصيات تتعلق بالتعليم من أجل التفاهم الدوليّ والتعاون والسلام والتعليم من أجل حقوق الإنسان والحريات الأساسيّة، وأبانت الأهداف الجوهرية من التبادل الدوليّ في التعليم الأكاديميّ والثقافات المتنوعة، وأيدت اليابان هذا التوصيات في العام نفسه من لجنة التعليم المركزي، لكن الإجراءات الحقيقية لتدويل التعليم كانت قد بدأت في عهد رئيس الوزراء ياسوهيرو ناكاسوني في عقد الثمانينيّات، بعد توسع العلاقات الدولية وتبادل المعلومات والخبرات وزيادة حجم التبادل التجاريّ؛ لذا أعلن ناكاسوني عن عزمه تحويل اليابان إلى دولة عالميّة، وأصبح مصطلح (كوكوسايكا) (Kokusaika) الذي يعني التدويل يحضى بشعبية كبيرة بيّن قطاعات المجتمع اليابانيّ، وكان في مدة الازدهار الاقتصادي قد سافر الكثير من اليابانيين إلى الخارج لأغراض الدراسة

---

(١) **جامعة الأمم المتحدة (UNU): مقرها في العاصمة اليابانية طوكيو، تأسست عام ١٩٧٣، وباشرت العمل في عام ١٩٧٥، وهي جناح الأمم المتحدة للدراسات الأكاديمية والبحوث، لتحقيق مقاصد ميثاق الأمم المتحدة ومبادئه، من خلال البحث والتدريب وتعزيز الكفاءات الفردية، وتقديم المشورة السياسية في الجهود المبذولة والرامية إلى إيجاد حلول للمشكلات العالمية الملحة، من البقاء الإنساني والتنمية وتحقيق الرفاهية التي هي محط اهتمام الأمم المتحدة والدول الأعضاء فيها، وتُعد الجامعة المؤسسة الوحيدة لهيئة الأمم المتحدة التي خولتها الجمعية العامة لمنح درجات علمية، والعمل بوصفها خلية تفكير للمنظمة، حيث تؤدي دور همزة وصل بين الأمم المتحدة ومجتمعات الدراسات الأكاديمية الدولية وصناع السياسات والقطاع الخاص، ويوجد مقر لنائب رئيس الجامعة في بون بألمانيا، ومكتب لرئيس الجامعة بمقر الأمم المتحدة بنيويورك، وبمقر منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو) بباريس، وتضم الجامعة أربعة عشر معهدًا وبرنامجًا في اثنتي عشرة دولة. يُنظر:**

http://www.unu.edu.

والعمل، في حين جاءت أعداد غير مسبوقة من الأجانب إلى اليابان، وأصبحت هناك علاقات صداقة وقرابة لليابانيين مع أشخاص أخرين يعيشون في بلدان أُخر[١].

كان المجلس الوطني لإصلاح التعليم في اليابان قد أصدر تقريراً في عام ١٩٨٧ عن تدويل التعليم، وأوصى بأمور عدة منها:

١- ضرورة تدويل التعليم في اليابان.

٢- تشجيع وتطوير تعلّم اللغات الأجنبيّة.

٣- أنْ يكون هناك تبادل دولي بيّن اليابان والدول الأُخر في مجال التعليم والثقافة والرياضة.

٤- أنْ يكون هناك برنامج للتبادل بين الطلبة اليابانيين والطلبة الأجانب.

٥- فتح دورات لتعلّم اللغة اليابانيّة.

٦- وضع برامج لتعليم الطلبة اليابانيين الذين يعيشون فيما وراء البحار والأطفال العائدين إلى بلدهم اليابان[٢].

لقد وضعت دراسة عن التعليم الدولي في عام ١٩٨٩ في ضوء توصيات المجلس الوطني لإصلاح التعليم عام ١٩٨٧، على أن تُطبق بيّن عامي (١٩٩٢-٢٠٠١)، وشجعت الحكومة اليابانيّة التعليم الدولي لإعداد الطلبة للقرن الواحد والعشرين، وإحداث تواصل دولي بينهم وبين طلبة الدول الأُخر في مجال التعليم والثقافة والرياضة، والتعاون مع المنظمات الدولية كمنظمة اليونسكو ومنظمة التعاون والتنمية الدولية وغيرها من المنظمات غير الحكومية لتدريب شعوب الدول النامية، واقترحت لجنة التعليم المركزي على الحكومة أنْ يتم مساعدة الطلبة على تعلّم وفهم الثقافات المختلفة بشكل أوسع من ما هو عليه، مع ضرورة بقاء الاعتزاز بالهوية الوطنيّة اليابانيّة، وأنْ يتمكن الطلبة اليابانيون من اكتساب المهارات الأساسيّة في اللغات الأجنبيّة[٣]، وبعد موافقة الحكومة على الاقتراحات شرعت وزارة التعليم باتخاذ الإجراءات اللازمة

---

(1) Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT), Op.Cit., p.51; Without the author, Education First, p.17; Robert M. McKenzie, Op.Cit., p.8.

(2) U.S. Department of Education,Op.Cit., Pp.,53-54; Leonard James Schoppa, Op. Cit., Pp..213-215; Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology in Japan,White Paper on Education..., p.5.

(3) Robert M. McKenzie,Op.Cit., p.9.

لتنفيذ تعليم وطني دولي، وأنْ يّطلع الطلبة اليابانيين على التنوع الثقافي في دول العالم وعلى الخبرات الدوليّة لأجل إعدادهم إلى القرن الواحد والعشرين، وعلى الوزارة أنْ توفر الأموال الكافية للمدارس العامّة التي حددتها الحكومة اليابانيّة لتطوير التعليم الدولي، ومن عام ٢٠٠٢ كانت هناك مادة مختصة بالتعليم الدولي من ضمن المواضيع الجديدة التي ظهرت من خلال مادة الدراسات المتكاملة، فضلاً عن أنّ تلك الدراسات كانت فيها مواد لتعلّم اللغة الأنكليزية في المدارس الأبتدائية بأسلوب المحادثة(١).

إنَّ هذا التبادل الدولي في مجال التعليم كان كفيلاً بأنْ يجعل الطلبة أكثر إلماماً بثقافات الشعوب الأُخر، وبخاصّة عندما يمارسون أعمالاً متنوعة موجودة في بلدان تلك الشعوب، كطهي الأطعمة والمشاركة في الألعاب الشعبية والفنون الفلكلورية، فضلاً عن نمط التحدث والتواصل بطريق كتابة الرسائل؛ إذ ساعدت تلك الأعمال الطلبة على فهم اللغات الأجنبيّة، وبخاصّة عندما تكون بمساعدة مدرسين مساعدين (Assistant Language Teachers (ALTs) في اللغة الأنكليزية، كما إنّ استخدام الرسائل الإلكترونية بيّن الطلبة في دول العالم المختلفة زادت من التواصل الاجتماعيّ والمعرفي بينهم، وإنّ وجود طلبة أجانب مقيمين في اليابان من بلدان تُجيد اللغة الأنكليزية في المدارس المتوسطة والثانوية كان عاملاً مساعداً للطلبة اليابانيين على تعلّم تلك اللغة من خلال المحادثة، فضلاً عن أنّ الطلبة العائدين من الخارج كان بإمكانهم أنْ يُسهموا في زيادة خبرة الطلبة الآخرين من خلال مناقشة تجاربهم التي استمرت لسنوات خارج البلاد، وفي المدارس الأبتدائية تمّ تعليم التلاميذ ثقافات البلدان الأجنبيّة من خلال

---

(١) **في عام ٢٠٠٢ جلبت الحكومة اليابانية (٦٣٠٠) مدرس أجنبي لغته الأم اللغة الانكليزية ومن حمل شهادة الماجستير (مدرس مساعد)، لتطوير تدريس مادة اللغة الأنكليزية باسلوب المحادثة.**

Without the author, Education First, p.17; Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology Japan, Japanese Government Policies in Education... 2002,p.4; Yuri Ishii, Op.Cit.,p.116;Yasuko Kanno, Op.Cit., p.41.

نشاطات خاصّة قاموا بها منها جمع التبرعات والمساعدات إلى شعوب البلدان الناميّة[١].

في السنوات التي انخفضت فيها أعداد الطلبة، أصبحت العديد من المدارس تستخدام الصفوف الدراسية الشاغرة أو أحد المختبرات غير المستخدمة لتكون قاعة لتبادل التعليم الدولي، واستخدامها في إقامة احتفالات ومناسبات لهذا الغرض، فبعض المدارس لديها لجنة خاصّة في برامج تبادل التعليم الدوليّ، تتألف من عشرة تلاميذ من الصف الرابع إلى الصف السادس، مهمتهم الرئيسيّة ترتيب الصفوف الدراسيّة الخاصّة في تبادل التعليم الدوليّ، وتنظيم المناسبات الخاصّة بذلك، وإنّ غالبية المدارس نظمت مناسبة لهذه البرامج الدولية مرة أو مرتين في السنة، وغالباً ما يُدعى لها مدرسين مساعدين في اللغة الأنكليزية إلى جانب أجانب مقيمين في اليابان أو يابانيين عائدين من الخارج، ومن ضمنهم أشخاص كانوا مشاركين في برامج التطوع فيما وراء البحار، أمّا التلاميذ أثناء الاحتفال، فإنّهم يُمارسون ألعاباً مختلفة ويؤدون فعالياتٍ غنائيةٍ باللغة الأنكليزية ويشاهدون صوراً وأشرطة فيديو، وكانت معظم المدارس قد جمعت تبرعات وبطاقات هاتف وطوابع بريدية عن طريق لجان الطلبة وأرسلتها إلى منظمات إنسانيّة مثل اليونسكو واليونسيف والصليب الأحمر، فمثلاً تمّ جمع (١٠) ين وقلم رصاص من كلّ تلميذ، مع جمع مواد أُخر مثل الحواسيب الإلكترونية المحمولة والقرطاسية والصور وغيرها، والتي جُمعت كلها في سبعة صناديق وتمّ أرسالها إلى مدارس أبتدائية في الصين، وفي مدارس أُخر تمّ جمع أكياس مليئة بالأقمشة والقرطاسية وأرسالها إلى الأطفال في مدارس الأحياء الفقيرة في اندونيسيا[٢].

أمّا التعليم الدولي في المدارس المتوسطة فهو يبدأ من المناهج الدراسية، فتُدرس مادة الشعر الصيني في مهارات اللغة اليابانيّة، والجغرافية والتأريخ والتربية الوطنيّة واللغة الأنكليزية، وإنّ العديد من المدارس المتوسطة كان لديها مدرس مساعد في اللغة الأنكليزية يستخدم أسلوب المحادثة في تعليم تلك اللغة، وفي المدارس الثانوية تعلّم

(1) Hideki Maruyama, International Cooperation in Education by Japan, National Institute For Educational Policy Research, (Tokyo,2012), Pp.,4-7; Robert M. McKenzie,Op.Cit.,Pp.10-11; Rita Elaine Silver, And others,Op.Cit., p.91.

(2) Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT), Op.Cit., Pp.51-54; Yuri Ishii, Op.Cit., p.129.

الطلبة الثقافات الأجنبيّة من خلال دراسات تأريخ الشعوب، والجغرافية، والعلوم السياسيّة، والاقتصاديّة في العالم المعاصر، كما تعلّموا مبادئ حقوق الإنسان من وجهة نظر دولية، وإنّ العديد من تلك المدارس كان لديها أندية طلابية لتعلّم اللغة الأنكليزية بأسلوب المحادثة وأندية باللغة الصينية وأندية أُخر للتبادل التعليم الدوليّ، فضلاً عن أنّ هناك سفرات طلابية تُنظم إلى خارج اليابان، تعرض فيها المدارس برنامج للسفر والإقامة في منازل أُخر في كندا أو الولايات المتحدة الاميركية أو انكلترا في كلّ عام ولمدة ثلاثة أسابيع[(١)].

كان برنامج المدارس الشقيقة في اليابان واحداً من أفضل البرامج لإقامة علاقات بيّن الطلبة في بلدان العالم الأُخر، فالعديد من المدارس اليابانيّة لديها مدارس شقيقة، ففي مدينة ماروجامي قام عشرون طالباً في أحدى المتوسطات برحلة لمدة عشرة أيام إلى مدينة سان سبيستيان (San Sebastian) المدينة الأسبانية الشقيقة لمدينة ماروجامي؛ إذ تكررت هذه الرحلة في صيف كل عام، فالطلبة في المدارس الشقيقة كانوا يتبادلون الرسائل والهدايا بفضل شبكة الانترنيت التي جعلت الأمور أكثر سهولة من أيّ وقت مضى للتواصل عبر المسافات الطويلة، ففي مدينة هاشينوهي (Hachinohe) في محافظة اوموري (Aomori) المدينة الشقيقة لمدينة واشنطن، كان فيها ست مدارس أبتدائية وأُخر متوسطة شقيقة في واشنطن، وكانت مدرسة سانجو (Sanjo) الأبتدائية هي شقيقة لمدرسة ليك غروف (Lake Grove) الأبتدائية في مدينة نيويورك، وقد أرسلت مدرسة سانجو الرسائل والصور والقرطاسية وأشرطة الفيديو والكتب المصورة وألعاب الأطفال والصحف وغيرها من المواد إلى مدرسة ليك غروف، وفي المقابل أرسلت مدرسة ليك غروف رسائل الطلبة وبطاقات عيد الميلاد والمجلات وأشرطة موسيقية وألعاب شعبية، وفي الوقت نفسه عرضت كلتا المدرستين تلك الهدايا على الطلبة في الصفوف الدراسية من أجل دعم التبادل والتفاهم الدولي، وكانتا المدرستان قد قررتا إقامة فعاليات للتوعية البيئية في مجتمعاتهم وفي وقت واحد، فمن (٢٨-٢٩) تشرين أوّل من عام ١٩٩٤ شارك طلاب مدرسة ليك غروف الأبتدائية بتنظيف بعض الأماكن

---

(1) **Kazuma Hatano, Op.Cit., p134; U.S. Department of Education, Op.Cit., p.54; Robert M. McKenzie, Op.Cit., Pp.11-12; Without the author, Eucation First, p.17.**

في مدينتهم، في حين أنّ نظرائهم في مدرسة سانجو الأبتدائية قاموا بحملة لجمع علب الالمنيوم لإعادة تدويرها، ثم تمّ عقد جلسة مشتركة بيّن المدرستين؛ إذ دُعيا اثنان من الطلبة الناطقين باللغة الأنكليزية لإلقاء محاضرة، فتعرف الطلبة في هذه الجلسة على ثقافات مختلفة وتعلّموا كيفية التواصل المستمر فيما بينهم(١).

ظهرت جلياً فوائد تبادل التعليم الدولي بيّن دول العالم؛ إذ سمح هذا التبادل في إثراء عقول الطلبة بمعلومات جديدة لا تتوقف على الجانب العلميّ فقط، بل شمل معلومات مفيدة في جوانب عديدة منها اجتماعيّة وثقافيّة واقتصاديّة وغيرها، وإنَّ تشجيع التلاميذ على الأنشطة ذات الطابع الإنساني من خلال تقديم المساعدات وجمع التبرعات، يُسهم في بناء أواصر المحبة بيّن الشعوب، ويصنع جيلاً مسالماً يحمل صفات إنسانية قادته أناس ينحون اتجاه الصداقة والسلام، كما إنّ تجربة السفرات الطلابيّة التي تُقام خارج البلاد في بلدان مختلفة وبخاصّة البلدان الناطقة باللغة الأنكليزية، وقضاؤهم مدة معايشة لفترة من الزمن هناك، مع ملاحظة وجود رقابة حكوميّة ذات صفة تربويّة، ستُعطي نتائج إيجابيّة في مقدمتها تعلّم مهارات اللغة الأنكليزية، فضلاً عن الحصول على معلومات وتجارب جديدة ترفع من مستوى الطلبة العلميّ ومن مستوى تجاربهم في الحياة.

يتعلّم جميع الطلبة اليابانيين في المدارس المتوسطة والثانوية لمدة ست سنوات اللغة الأنكليزية، غير أنّ الذي يُشاع عن الشعب الياباني أنّه ضعيف في تعلّم تلك اللغة؛ ويعود السبب في ذلك إلى عدم التركيز على أسلوب المحادثة في تعلّمها، وإنّ طريقة تعلّمها في المدارس اليابانيّة كان يعتمد على القراءة والكتابة من خلال معرفة قواعد اللغة فقط(٢)، وقد أدرك القائمون على التعليم في اليابان خلال هذا العصر أهمية تعلّم تلك اللغة عن طريق المحادثة من أجل فتح آفاق التواصل مع المجتمع الدوليّ، لذا أطلقت الحكومة اليابانيّة في عام ١٩٨٧ برنامج اليابان للتبادل وطرائق التدريس (The Japan

(1) Mikiy Ishikida, Op. Cit.,p.215; Masayasu Aotani,Op.Cit., p.15.

(٢) إنّ تدريس اللغة الأنكليزية في المدارس المتوسطة والثانوية اليابانية اعتمد بشكل أساس على حفظ الكلمات، ففي المدارس المتوسطة على الطالب أن يعرف معنى ما يقارب (١٠٥٠) كلمة، مع قائمة فيها (٤٩٠) كلمة واجبة الحفظ، وفي المدارس الثانوية هناك (١٩٠٠) كلمة يتعلمها الطالب، من بينها (١٨٠٠) كلمة واجبة الحفظ، وبذلك يتعلم الطالب الياباني ما يقارب (٣٠٠٠) كلمة خلال هذه المدة من دراسته.

Rita Elaine Silver, And others,Op.Cit., Pp.88-89.

Exchange and Teaching (JET) بدعوة مدرسين مساعدين أجانب ناطقين باللغة الأنكليزية ومنسقي علاقات دولية (Coordinators of International Relations (CIRs) ومستشاري التبادل الرياضي للعمل في البرنامج، وكانت مشاركة المدرسين المساعدين قد وصلت إلى ٩٠٪ من العاملين فيه؛ إذ بلغ عددهم في تموز عام ٢٠٠١ في المدارس الثانوية (٥٥٨٣) مدرس مساعد معظمهم من الدول الناطقة باللغة الأنكليزية، أمّا منسقي العلاقات الدوليّة فعملوا مع إدارات المحافظات والأقضية للمساعدة في إنجاح تلك الأنشطة الدوليّة[1].

إنَّ كلّ المدارس الثانوية كان فيها مدرس مساعد بدوام كامل لتعليم دروس اللغة الأنكليزية بأسلوب المحادثة والإشراف على النادي الأنكليزي، وإنّ وجود هذه الأعداد منهم في المدارس وداخل المجتمعات اليابانيّة أعطى للطلبة فرصة التعرف بشكل أفضل على الأشخاص القادمين من تلك بلدان، فضلاً عن الأهم هو تعلّم اللغة الأنكليزية وإتقانها بشكل أسرع، غير أنّ تواجدهم في المناطق الريفية كان أقل من ما هو عليه في المدن، وكان هؤلاء المدرسين المساعدين قد نقلوا الثقافات اليابانيّة إلى شعوبهم عند عودتهم إلى بلدانهم؛ إذ أقاموا برامج للتبادل الدوليّ فيها، وتمّ دعوة طلبة يابانيين إلى الولايات المتحدة الأميركية من خلال برنامج الإقامة في داخل المنازل؛ إذ كانت هذه البرامج ناجحة للغاية للمساعدة في إجادة اللغة الأنكليزية والتفاهم الدولي، كما إنّ إدخال اختبارات الصوت في امتحانات تلك اللغة في المدارس الثانوية والكلّيات حفز الطلبة إلى السعي لإتقان مهارات المحادثة؛ إذ تمّ إضافة موضوع جديد بعنوان (الاتصالات الشفوية) في الدورة الدراسية لعام ١٩٩٩ في المدارس الثانوية وشمله الامتحان من عام ٢٠٠٣ فصاعداً[2].

كانت وزارة التعليم اليابانيّة عازمة على تعزيز برامج تبادل التعليم الدوليّ للطلبة الأجانب، فارتفع عددهم بشكل مطرد منذ عام ١٩٨٣ عندما بدأت الوزارة بحملة واسعة لجلبهم؛ إذ بلغ عددهم (١٢٠٤١٧) طالب في عام ٢٠٠٤ جاء معظمهم من آسيا وبخاصّة من الصين والكوريتين، وقد حضر منهم (٧٠٣٤٥) مَنْ كانت أعمارهم بيّن

---

(1) **Yasuo Saito, Higher Education in Japan, Pp.9-10.**

(2) **Without the author, Education First, Pp.16-17; Mikiy Ishikida, Op. Cit., p.217; Masayasu Aotani, Op.Cit., p.51.**

(٦-١٥) في مدارس التعليم الإلزامي، كما بادرت وزارة التعليم في عام ٢٠٠٢ إلى أصدار تعليمات من أجل إجراء امتحان للطلبة الأجانب الراغبين في الدراسة في اليابان من بلدانهم، وكذلك للراغبين في إكمال الدراسات العليا(١).

لقد تمّ تخفيف شروط الحصول على تأشيرة دخول الطلبة الأجانب إلى اليابان في عام ١٩٨٤، فجاء العديد من الطلبة الذين أغلبهم من الصين وهم في مراحل دراسية قبل دخول الجامعات إلى اليابان لدراسة اللغة اليابانيّة؛ إذ كان بإمكان هؤلاء أنْ يعملوا بشكل قانوني في اليابان لمدة أربع ساعات في اليوم من أجل دفع نفقات التعليم، لكن في عام ١٩٨٦ حصل العديد من العمال والمهاجرين الصينيين على تأشيرات بحجة أنّهم طلبة جاءوا للدراسة، إلا أنّهم عملوا بعد ذلك بشكل غير قانوني في اليابان، وفي عام ١٩٨٨ كان ما يقرب من نصف الطلبة الأجانب قد تجاوزوا المدد القانونية بعد تخرجهم من كلّيات تعلّم اللغة اليابانيّة، وكانت أعدادهم في ازدياد، فقد وصلت في عام ١٩٩٨ إلى (٣٠٧٠٠) طالب ما قبل الكلّية، وإنّ حوالي ثلثي هذا العدد هم من الصين وربعه من كوريا(٢).

كانت الحكومة اليابانيّة قد أعادت النظر بشروط الحصول على تأشيرة دخول الطلبة في عام ١٩٨٩ وعام ١٩٩٢، فطالب مكتب مراقبة الهجرة من الطلبة الأجانب جلب كفالة مالية ضامنة، وكان أغلب أولئك الطلبة قد وجدوا صعوبة في الحصول على الشخص الضامن، لكي يتمكنوا من الحصول على شقة للسكن، لأنّ إجراءات الحصول عليها كانت بحاجة إلى عقد إيجار، وكذلك العثور على وظيفة أو دخول الجامعة أو الحصول على المنح الدراسية والإعفاء من الرسوم، وكان هناك اقتراح بإلغاء الكفيل

---

(١) **إن أعداد الطلبة الاجانب في اليابان لا تُعد كبيرة مقارنة مع الدول الأُخر، كون اليابان بلد غير جاذب للطلاب الأجانب لاعتبارات كثيرة، منها أنّ كلفة الحياة المعاشية فيها باهضة، فضلاً عن تحديات تعلّم اللغة اليابانية الصعبة، والاوضاع المناخية القاسية، وبخاصة كثرة الزلازل المدمرة وموجات تسونامي. يُنظر:**

Yasuko Kanno, Op.Cit., p.13; Naoyuki Agawa, Op.Cit., p.3; Reiko Hatori, A Policy on Language Education in Japan: Beyond Nationalism and Linguicism, Second Language Studies, 23(2), Spring 2005, p,50; Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT), Op. Cit., Pp.52-53.

(٢) **Hiroshi Komai, Foreign Migrants in Contemporary Japan,Trans Pacific Press (Melbourne,2001), p.58; Reiko Hatori, Op.Cit., Pp. 48-49.**

الضامن والبقاء على الشخص الذي يمكن الاتصال به، لكن مدارس تعلّم اللغة اليابانيّة في عام ١٩٨٤ سمحت لنفسها أنْ تكون هي الضامن لطلابها الأجانب الذين دخلوا اليابان؛ لذا ازدات أعداد الطلبة الأجانب الملتحقين بها، وكان الطلبة الصينيون يمثلون غالبية الطلبة الأجانب، وعمل الكثير منهم أكثر من خمس وثلاثين ساعة في الأسبوع، لكن حوالي ثلثي هؤلاء الطلبة كانوا يخططون لمواصلة دارستهم في كلّيات ومؤسسات تعليميّة أُخر، وإنّ أغلبهم ٦١,٢٪ منهم عملوا كعمال خدمة و٢٢,٨٪ عملوا في المصانع والبناء، وكان أغلبهم قد حصل على تلك الأعمال من خلال أصدقائه[١].

منذ عقد الستينيّات زاد عدد الأطفال اليابانيين في الخارج خلال فترة الازدهار الاقتصادي، لذا بدأت الحكومة اليابانيّة تُساند وزارة التعليم في إرسال معلمين يابانيين إلى المدارس اليابانيّة في تايبيه (Taipei) في عام ١٩٦٢؛ إذ كان الهدف من تلك المدارس هي لمساعدة أولئك الأطفال في إكمال دراستهم، والتكيف مع النظام التعليميّ اليابانيّ عند عودتهم إلى بلدهم اليابان، وقد عادت في عقد الستينيّات والسبيعينيّات العديد من الأُسر التي كانت في الخارج، والتي كانت تعمل في مؤسسات للحكومة ولشركات يابانيّة كبيرة، وفي منتصف عقد الثمانينيّات زاد عدد الأطفال اليابانيين في الخارج بسرعة لا سيّما بعد أنْ بدأت الشركات اليابانيّة توسع عملها في البلدان الأُخر وإيفاد موظفيها إلى خارج البلاد، وفي حلول عام ٢٠٠٣ بلغ عدد الأطفال اليابانيين المسجلين في أميركا الشمالية (٢٠٨٤٨) وفي آسيا (١٦١٨٤) وفي آوربا (١٠٥٤٦) وفي اوقيانوسيا (٢٥٢٤) وفي أميركا الوسطى والجنوبية (١٢٧٣) وفي منطقة الشرق الأوسط (٤٩٦) وفي أفريقيا (٥٧٣)، وكان مجموع عدد هؤلاء الأطفال الذين عاشوا فيما وراء البحار قد بلغ (٥٢٤٦٢) طفلاً، منهم حوالي ٣١,٢٪ تعلّموا في المدارس اليابانيّة اليوميّة، وإنّ ٣١٪ منهم تعلّموا في المدارس المحليّة الموجودة في تلك البلدان، وكذلك في المدارس اليابانيّة التكميليّة التي كان دوامها يوم السبت وبعد انتهاء دوام المدارس المحليّة، بينما ٣٣,٨٪ منهم أخذوا تعليمهم من المدارس المحليّة فقط[٢].

---

(1) Hiroshi Komai, Op.Cit., Pp., 58-59; Naoyuki Agawa, Op.Cit., Pp.4-5; Robert M. McKenzie, Op.Cit., p.12; Yasuo Saito, Distinctive Features of the Japanese Education System, p.8; Yasuko Kanno, Op.Cit., p.11.

(2) U.S. Department of Education, Op.Cit., p.53; Reiko Hatori, Op.Cit., Pp.51-52.

قامت الشركات والمؤسسات اليابانيّة في عام ١٩٧١ بتأسيس مؤسسة اليابان لما وراء البحار للتعليم (Association The Japan Overseas Educational) وبدعم من قسم الشؤون الخارجية في وزارة التعليم، وقدمت هذه المؤسسة الدعم للمدارس اليابانيّة اليوميّة والتكميليّة في الخارج، ففي العام الدراسي (٢٠٠٣-٢٠٠٤) أرسلت تلك المؤسسة (١٣٣٩) معلماً للمدارس الأبتدائية والمتوسطة إنْ كانت يوميّة أو تكميلية، كما قامت وزارة التعليم بتوفير الكتب والقرطاسية مجاناً لجميع الأطفال في الخارج، ووفرت دورات بالمراسلة للطلبة الذين لا يستطيعون الحضور إلى المدارس اليابانيّة اليوميّة، وكانت هناك (٨٢) مدرسةً يابانيّة يوميّة و(١٨٨) مدرسةً يابانيّة تكميليّة في آسيا والشرق الأوسط وأميركا الجنوبية في عام ٢٠٠٣، وقد اتبعت هذه المدارس نفس المنهج الدراسي الذي دُرس في اليابان، وكان غالبية الأطفال اليابانيين في أميركا الشمالية وثلث الموجود في أوربا قد التحقوا في مدارس محلية، لكنهم بعد انتهاء الدوام كانوا يلتحقون في المدارس التكميلية، وكانت المؤسسات اليابانيّة قد أنشأت (١٣) مدرسةً خاصّةً في بعض المدن الكبرى في العالم، غير أنّ أغلب الأطفال اليابانيين في أفريقيا أو اقيانوسيا أو ثلثهم الآخر في أوربا التحقوا في المدارس المحليّة فقط الموجودة في تلك البلدان[1].

كانت في الولايات المتحدة الأميركية ثلاث مدارس يابانيّة يوميّة عامّة في مدينة نيويورك وشيكاغو وجزيرة غوام (Guam)[2]، فضلاً عن أربع مدارس يابانيّة خاصّة، وإنّ هناك (٢٩) مدرسةً يابانيّةً تكميليةً في المناطق الحضرية الكبرى و(٤٧) أُخر صغيرة الحجم، وكان أغلب الأطفال اليابانيين في نيويورك وشيكاغو وجزيرة غوام قد التحقوا في المدارس المحلية الموجودة في تلك المدن، وحضروا بعد المدرسة ويوم السبت في المدارس اليابانيّة التكميليّة، وقد صُنفَ الأطفال اليابانيين الذين دخلوا الولايات المتحدة

---

(1) Ministry of Education, Science & Culture in Japan,... 2000, p.293; The American Association for the Advancement of Science Internationalization of University Education in Japan, Science, (New York,N.D.), p.1493.

(٢) جزيرة غوام: تقع في غرب المحيط الهادي، وهي أرض أمريكية من مجموعة جزر ماريانا، توجد فيها قاعدة بحرية وجوية أمريكية حيوية، مساحتها ٥٤٩ كم٢، وعدد سكانها ١٧٨,٠٠٠ ألف نسمة، عاصمتها هاغاتنيا، لغتها الرسمية الانكليزية ولغة تشامورویة التي هي لغة سكان الأقليم الأصليين.

حديثاً على أنّ لغتهم الأنكليزية محدودة (Limited English Proficiency (LEP), وعُدت اللغة الأنكليزية لهم في الصف الأول بأنّها لغة الثانية، وفي الصف الثاني والثالث كانوا يقضون سنتين أو ثلاث سنوات، وفي الصف الرابع والخامس والسادس تستغرق دراستهم أربع سنوات؛ إذ يتم التركيز فيها على حصص تعلّم اللغة الانكليزية وأخذ دروس أُخر في الفنون والموسيقى والتربية البدنيّة، وكانت المنطقة التعليميّة في تورانس (The Torrance School District) في كليفورنيا الأميركية قد قامت في عام ١٩٩٥ بالتعاقد مع ست معلمين ينطقون باللغتين الأنكليزية واليابانية، وكذلك (١٢) مدرساً مساعداً لتعليم اللغة الأنكليزية لـ(١١٤٣) طفل يابانيّ لغتهم الأم هي اليابانيّة ولـ(٦٣٩) طفل آخر لغتهم الأنكليزية محدودة[١].

يُطلق مصطلح (كيكوكوشيجو) (Kikokushijo) على الأطفال اليابانيين العائدين من الخارج، والذين عاشوا هناك لمدة سنة أو أكثر، ففي العام الدراسي (٢٠٠٢-٢٠٠٣) عاد (١٠٧٦٧) طفل بعد إقامة مع آبائهم الذين كانوا قد عملوا في خارج البلاد، وبالعادة لا يتم الاعتراف بالمستوى الدراسي الذي وصل إليه أولئك الطلبة عندما لا تكون لغتهم اليابانية جيدة، وفي خلاف ذلك فإنّهم يبقون في صف أدنى من الصف الذي وصلوا إليه لمدة مؤقتة، وكانت هناك صعوبة في تطبّع أولئك الطلبة مع المدرسة والثقافة اليابانيّة، وبخاصّة الذين قضوا وقتاً طويلاً في خارج البلاد، إضافة إلى ذلك، فإنّ الطلبة الذين درسوا في المدارس المحلية لتلك البلدان كان مستواهم الدراسي في المدارس اليابانيّة ضعيفاً وخاصّة في مهارات اللغة اليابانيّة والدراسات الاجتماعيّة والمواد الثقافيّة وسرعة فهم المادة الدراسية وتقبلها[٢].

في عقد السبعينيّات وأوائل عقد الثمانينيّات كان يُنظر إلى الأطفال اليابانيين العائدين بأنّهم (الاطفال المعاقين ثقافياً وأكاديمياً) (Culturally and Academically Handicapped Children) , والذين هم بحاجة إلى علاج تعليميّ، وأظهرت دراسة قامت بها وزارة التعليم اليابانيّة في عام ١٩٦٢ أنّ أولئك الأطفال العائدين قد تخلفوا كثيراً في مستواهم الأكاديميّ، وفي عام ١٩٦٥ أنشأت الوزارة للعائدين من طلبة المدارس

(1) Mikiy Ishikida, Op.Cit., p.224.

(2) Ryoko Tsuneyoshi, And others,Op.Cit.,p.243; Yasuko Kanno, Op.Cit.,p.15; Yasuo Saito, Distinctive Features of the Japanese Education System, p.8.

المتوسطة جناح خاصّ في جامعة جاكوجي طوكيو (Tokyo Gakugei University) ، ومنذ عام ١٩٦٧ كلفت الحكومة اليابانيّة عدداً من المدارس للبحث عن أفضل السبل لإعادة تثقيف وتأهيل الطلبة العائدين من الخارج، وأوصت وزارة التعليم بتمويل تلك المدارس والاهتمام بها، إضافة إلى ذلك، كانت هناك دراسة في عام ١٩٧٤ أظهرت أنّ الطلبة العائدين من الخارج إذا كانوا قد درسوا في المدارس المحلية لتلك البلدان فقط، فإنّ مستواهم أقل من ما هو عليه في اليابان، وإنّ كانوا درسوا في المدارس اليابانية اليومية الموجودة في الخارج، فإنّ مستواهم أفضل بكثير؛ لذا أوصى المجلس المركزي للتعليم في عام ١٩٧٤ وزارة التعليم بزيادة دعم المدارس اليابانيّة اليوميّة عن تلك المدارس اليابانيّة التكميليّة التي في الخارج، وطلب من المدارس اليابانيّة أنْ تعترف بشهادات الطلبة العائدين لكثرة أعدادهم، وبسبب هذه الزيادة في أعدادهم تمّ فتح مدارس لهم، منها مدرسة ثانوية تابعة للجامعة المسيحيّة الدوليّة (The International Christian Unieversity) ومدرسة كيوزوي الدوليّة الثانوية (Gyosei International Hight School) ومدرسة دوشيشا الدوليّة الثانوية (Doshish International Hight School) ، ومنذ عام ١٩٧٨ تمّ توفير الأموال المخصصة لتلك المدارس ولمركز تعليم يعمل فيه الباحثون من أجل تطوير المناهج الدراسية بالشكل الذي يتناسب مع مستويات أولئك الطلبة، ليكونوا بعد مدة بمستوى أفضل يوازي أقرانهم من الطلبة اليابانيين الذين هم في الداخل[1].

تحوّل تركيز وزارة التعليم اليابانية في عقد السبعينيّات وبدايات عقد الثمانينيّات من التعليم العلاجي للطلبة العائدين، إلى الحفاظ على ما يحملونه من آراء ووجهات نظر أكتسبوها من خلال وجودهم في خارج البلاد، ففي عام ١٩٨٧ قدم المجلس الوطني لإصلاح التعليم تقريراً طالب فيه أنْ تقوم المدارس اليابانية بإجراءات انفتاح على المجتمع الدولي بالاستفادة من الطلبة العائدين من الخارج، وأوصى التقرير الحكومة اليابانيّة بالقيام بالآتي:

١- الاهتمام بتطوير وجهات النظر الدوليّة التي يحملها الطلبة العائدين.

٢- منح الطلبة العائدين من الخارج حصة خاصّة للقبول في المدارس الثانوية والكلّيات.

---

(1) Mikiy Ishikida, Op. Cit., p.225.

٣- رفع عدد المرشدين التربويين وعدد معلمي اللغة اليابانيّة للاهتمام بالطلبة العائدين.
٤- فتح مدرسة دولية خاصّة بالأطفال اليابانيين العائدين من الخارج.

ومن أجل تنفيذ هذه التوصيات طُلب من المعلمين في عام ١٩٨٩ مساعدة الطلبة العائدين إلى اليابان للتكيّف مع المدارس اليابانيّة، وإعطائهم دروس مكثفة في اللغة اليابانيّة خاصّة، وفي الوقت نفسه الاستفادة من خبراتهم الدولية ليكونوا حاملين لصفات وطنية ولرؤية دولية صائبة ورجال مستقبل القرن الواحد والعشرين[١].

في عقد الثمانينيّات عندما زاد الاهتمام بتدويل التعليم تغيّرت لهجة المقالات المكتوبة في المجلات المحلية عن الأطفال العائدين من الخارج، وشاع وصف الطفل الجديد أو (الطفل ذو العلامة التجارية) (brand of kid)؛ إذ تميّز ذلك الطفل بثنائية اللغة وأفكار متحررة من القيود، وكان الطلبة العائدين قد شكلوا النخبة الجديدة بمهاراتهم ووجهات نظرهم الدولية التي حصلوا عليها من خلال تواجدهم في بلدان أجنبيّة، لكن هؤلاء الطلبة كانوا قد عانوا من صعوبة اجتياز امتحانات القبول بسبب دراستهم في الخارج؛ لذا سعى آبائهم والذين أغلبهم موظفين في شركات كبرى للضغط على الحكومة؛ إذ حصلوا من خلال هذا الضغط على مكاسب عدة، من أهمها أنْ تكون هناك حصة خاصّة لأبنائهم للقبول في الكلّيات، وأن يُقدم دعم كافٍ لبرامج التعليم العلاجي؛ وبذلك توفرت في العديد من الكلّيات الوطنيّة المرموقة والعامّة والخاصّة في غضون سنتين أو ثلاث سنوات حصة قبول خاصة لهؤلاء الطلبة العائدين من الخارج، والذين عُدّوا كطلبة ذوو مواصفات خاصّة، بسبب ما لديهم من خلفيات غير عادية سمحت لهم في الحصول على القبول الخاصّ، وعادة كانوا يجتازون امتحان اللغة الأجنبيّة بسهولة، وينجحون في المقابلات الشخصيّة وكتابة المقالات؛ وبسبب هذه الامتيازات فإنّ بعض الآباء اختاروا البقاء في خارج البلاد من أجل أنْ يحصل أبنائهم عليها، لكن ذلك أثار مسألة متعلقة بالعدالة والأنصاف بيّن الطلبة، ففي حين واجه الطلبة اليابانيون في الداخل جحيم الامتحانات من أجل العبور إلى الثانويات وإلى الجامعات ذات المراتب العالية، كان العائدون لهم حصص قبول خاصّة، مع ذلك، فإنّ

(1) Ryoko Tsuneyoshi, And others, Op.Cit.,p.250; Mikiy Ishikida, Op.Cit.,p.225; Yasuo Saito, Distinctive Features of the Japanese Education System, p.8; Yasuko Kanno, Op.Cit., Pp.14-15.

هنـاك مَنْ لا يمـانع علـى ذلـك، غـير أنّ هنـاك مطالبـات بضـرورة الحفـاظ علـى هـذه الحصص الممنوحة للطلبة العائدين وأن لا يتم التجاوز عليها بطريقة غير مهنيّة[١].

إنَّ التعليم العلاجي للأطفال العائدين من الخارج يبقى ضرورياً، لأنّ الكثير منهم وجد صعوبة في التأقلم مع الحياة اليابانيّة، وإنّ هناك الكثير كان بحاجة إلى برامج خاصّة، ومع وجود مدارس خاصة تعتني بهم، إلا أنّ العديد منهم كان لا يلقى العناية الكافية، لذا يضطرون للالتحاق في المدارس العامّة الأبتدائية والمتوسطة والثانوية، وفي السنوات الأخيرة وجدَ أنّ أولئك الأطفال لديهم المهارات الكافية في اللغة اليابانيّة بسبب أنّ آبائهم قد أدخلوهم في دورات للدروس الخصوصية، غير أنّهم ما زالوا يُعانون من صعوبة الخط في اللغة ومن قفزة الحصان في مادة التربية البدنية، وقد وصف المعلمون أولئك الأطفال العائدين بأنّهم إيجابيين ولديهم التزام وقدرة على التعبير واستقلالية فردية وتنوع في القدرات، وعلى نحو أقل وصفهم عدد آخر من المعلمين بأنّهم أقل إيجابية في تصرفاتهم وغير متعاونين ولديهم نوع من الازدواجية والأنانية، وإنّ تلك الصورة السلبية جاءت بسبب النظرة الشائعة، لكن تعليمات وزارة التعليم أوصت المعلمين بالامتناع عن وصف أولئك الطلبة بهذه الأوصاف المبتذلة، والتوصل معهم لفهم ما يحملونه من خبرات وثقافات، لكي يستطيعوا مساعدتهم بشكل أفضل، لأنّ هؤلاء الطلبة العائدين لديهم خصائص فردية وتجارب ثقافية شكلت طريقتهم الخاصّة في التفكير وبناء الشخصيّة، وبعد هذه التعليمات قامت خمسون حكومة محلية بفتح مدارسها أمام هؤلاء الطلبة في عام ٢٠٠٤[٢].

بانت أهمية برامج تبادل التعليم الدوليّ واضحة في رفع مستوى التعليم في البلد الذي طَبق هذه البرامج، فجلب مدرسين أجانب ناطقين باللغة الأنكليزية وحاملين لشهادات عليا في تلك اللغة، ليكونوا مدرسين في المدارس الأبتدائية والمتوسطة والأهم في المدارس الثانوية، سيُسهم في جعل الطلبة يُجيدون اللغة الأنكليزية بشكل أفضل وأسرع بكثير من السابق، لأنّ اسلوب المحادثة سيكون حاضراً في داخل الصف وخارجه، وحتّى خارج المدرسة عندما يكون أولئك المدرسين الأجانب متواجدين مع الطلبة في داخل المجتمع،

(1)Mikiy Ishikida, Op. Cit., p.226.

(2)Yasuo Saito, Distinctive Features of the Japanese Education System, p.8; Ryoko Tsuneyoshi, And others, Op.Cit., Pp.250-251.

والأمر نفسه تقريباً ينطبق مع قبول أعداد من الطلبة الأجانب في كلّ مدرسة، كونه سيُعطي فوائد مماثلة لتلك التي أعطاها وجود المدرسين الأجانب، فضلاً عن فوائد أُخر تقوي أواصر التعاون والمحبة بيّن شعوب العالم، والفائدة تتم كذلك بوجود الطلبة العائدين الى بلدانهم من الدول التي كانوا فيها، وبخاصّة تلك الدول المتقدمة علمياً ومنها الدول الناطقة باللغة الأنكليزية، مع الحذر من ما قد يُنقل من عادات وطبّاع غير مرغوب فيها، تستوجب تخليص الطلبة العائدين منها ووقاية الطلبة الآخرين من عدواها.

الخاتمة

إنَّ الرؤيـة العامّـة لتجربـة التعليـم في اليابـان تـوحي إلى أنّهـا كانـت تجربـةً رائـدةً ومتقدمةً، بشهادة ما حققته من إنجازات لليابان على الأصعدة كافة، وجعلته في مصاف الـدول المتطـوّرة في العـالم، فبعـد انتهـاء الحـرب العالميّـة الثانيـة في عـام ١٩٤٥، كانـت الولايات المتحدة الأميركيّة قدْ سعتْ إلى فرض نظامٍ تعليميٍّ جديد على اليابـان مشـابهاً لدرجةٍ كبيرةٍ لنظامها التعليمـيّ، وأدخلت تغيّراتٍ جذريةٍ على النظام القديم، تجاوب اليابـانيون معهـا حينـذاك؛ بسـبب ظـروف الهزيمـة والاستسـلام؛ لكنّهم بعـد وهلـة مـن الزمن أظهروا مواقفهم الـتي تدعو إلى مراعاة خصوصيّة الشعب اليابـانيّ في الجوانـب الاجتماعيّـة والثقافيّـة، وخاصّـة مـا يتعلـق بـالقيّم الأخلاقيّـة، غيـر أنّهـم قبلـوا بـالنظـام التعليمـيّ الجديـد إذا كـان مبنيـاً علـى أُسسٍ مهنيّـةٍ وعلميّـةٍ؛ لـذا فـإنّ القـادة اليابـانيين الجُدد والنخبة المثقفة في اليابان استطاعتْ أنْ تتعامل مع الوضع الجديد بـأنْ تُفـرق بيّن ما هو صالح للاقتباس، وما هو طالح يتعارض مع قيّم الإنسان اليابانيّ وأخلاقيّاته.

لقد تبنتْ الحكومة اليابانيّـة بعد الحـرب العالميّـة الثانيـة قـرراتٍ مهمّـةٍ وجريئـة علـى مسـتوى مؤسسـات الدولـة ومـن ضـمنها مؤسسـات التعليم؛ وذلـك بمنـع أيّ تمييـزٍ بيّنَ الأفـراد علـى أسـاس الـدين أو العـرق أو القوميّـة، وإعطـاء الجميـع فـرص متسـاوية في التعليم وحسب قدراتهم، ودعتْ الحكومة إلى نشر مبـادئ التسـامح بيّن الطلبـة، ومنعـت التعلـيم الـدينيّ والترويـج لأيّ ديـن، ورفعـتْ الشـعائر والطقـوس مـن سـاحات المـدارس، كمنصات الذبح، والحبال المقدسة، وعبادة الأضرحة، وتقديس الأمبراطور، والتي كانـت تُقام في تلك الحقبـة السـابقة، إضـافة إلى أنَّهـا حظـرتْ عمل الأحـزاب السياسيّة داخل المؤسسات التعليميّة، ومنعت استغلال التعليم في مجالات السياسة.

كان النظام التعليميّ الجديد في اليابان قدْ زادَ من مدّة الدراسة في التعليم الإلزامي، وجعلها لمدّة تسع سنوات، شملت مرحلة الدراسة الأبتدائية والمتوسطة، ومن أجل ضـمان تطبيـق هـذا النظـام التعليمـيّ، شـرعّتْ الحكومـة اليابانيّـة القـوانين اللازمـة الـتي تكفـل تطبيقه، وتحمي التلاميذ من الظلم الـذي قدْ يقـع عليهم مـن أوليـاء الأمـور، وتُعدُّ هـذه الخطوة منجزاً عظيماً، فبها ينشأ جيل متعلّم يحمل ثقافةً مُعتـد بهـا؛ وبـذلك يكـون هـذا النموذج من التعليم أفضل بكثير من نماذج أُخر مُطبقة تجعل التعليم الإلزامي مقتصراً على مرحلة الدراسة الأبتدائية.

لقد اهتمتْ الحكومة اليابانيّة إلى المعايير الأساسية التي ينبغي الالتفات إليها عند النظر في تطوير نظامها التعليميّ وإحداث الإصلاح فيه، والتي منها وضوح أهداف الإصلاح وإمكانية تطبيقها وكفايتها وقلّة كلفتها، وأنْ يكون الإصلاح جزءاً من إصلاح شمولي مجتمعيّ، ومقبولاً على مستوى المنفّذين وأفراد المجتمع، وأنْ يُحقق العدالة الاجتماعيّة.

وفي ضوء هذه المعايير استثمرتْ الحكومة اليابانيّة الأموال الكبيرة التي خُصصت للتعليم في الموازنات المالية السنوية أحسن استثمار، وبخاصّة خلال سنوات عصر الازدهار الاقتصاديّ؛ إذ باشرتْ بوضع أهداف الإصلاح أمامها لتضع الخطط والقوانين التي تطوّر التعليم؛ لذا عرفتْ الحكومة اليابانيّة كيف تطوّر نظامها التعليميّ وفق المعايير السليمة، وكيف تستثمر تلك الأموال التي توفرت بالشكل الصحيح والسديد، ولم تُهدرها بمشاريع فاشلة أو وهمية تفوح منها شبهات الفساد الإداري والمالي.

كان نجاح الإدارة التعليميّة في اليابان راجع إلى كونها أحد الأنماط الإدارية ذات الصلة الوثيقة بالنظام الإداري العام في المجتمع اليابانيّ، الأمر الذي أضفى عليها العديد من الميّزات والخصائص التي تفتقدها إدارات التعليم في كثير من المجتمعات؛ إذْ تتوقف مقدرة التعليم على قدرة وكفاءة نظامه الإداري، باعتباره أداة السيطرة عليه وعلى تنظيمه؛ لذا أعتمد نظام التعليم في اليابان على الإدارة اللامركزية، واقتصر دوّر وزارة التعليم على التنسيق ووضع السياسات العامّة طويلة المدى، وتُركت مسؤولية وضع الميزانيات المدرسية والمناهج التعليميّة والتقنيات والإشراف على المدارس إلى مجالس التعليم المحلية في المحافظات والأقضية، فضلاً عن أنّ المدارس في اليابان مثلت عنصر جذب ومتعة حقيقية لأطراف العملية التربويّة؛ بما توفره من راحة وإشباع للرغبات والهوايات وانتشار للألفة والترابط القائم على الاحترام .

استطاع التعليم اليابانيّ دون غيره من الدول المتقدمة، من اعتماد ما يُعرف بنظام الشراكة (Partnership) بيّن المؤسسات الأكاديميّة والصناعيّة ومدارس التعليم الثانوي المهنيّة، وتمثلت هذه الآلية بإبرام اتفاق شبه رسمي طويل الأمد فيما بينهم؛ إذْ تقوم مؤسسات سوق العمل بموجبه بتوفير معدات وأجهزة للمؤسسات الأكاديميّة والمدارس المهنيّة، وتقديم خبراتها في تطوّير المناهج الدراسية والمساهمة في تنفيذها، وتوفير فرص للتدريب الميداني، وقيامها بانتقاء الطلبة المتفوقين أو المتميزين بإنجازاتهم وتشغيلهم؛ وبذلك فهي توفر حوافز اقتصاديّة لهم، وبالوقت نفسه تقوم المؤسسات

الأكاديميّة والمدارس المهنيّة بدوّر أكثر فاعلية في توجيه الطلبة نحو سوق العمل؛ إذْ تهتم تلك الأكاديميّات والمدارس بإعداد الأيدي الماهرة للعمل في الصناعات كافة.

أهتم التعليم في اليابان بالطفولة المبكرة، وحَرصَ على التفوُّق، وربط بيّن التعليم والتدريب، والتقدير الكبير للمعلمين؛ إذ تُعَدُّ مهنة التعليم من أرقى المهن وأنبلِها في ضوء التقاليد اليابانيّة، الأمر الذي جعل الالتحاق بها محطَّ أنظار الجميع، ولا سيّما المستويات الاجتماعيّة العاليّة، وكان الهدفُ الأوّل الذي يسير نحوه التعليم والتنمية هو الإنسان، تطويره وتحقيق كلّ حقوقه وتزويده بالعلوم والمعارف العصريّة، حتّى يكون قادراً على فهم الآخر والعيش معه بانسجام، وبالتالي يكون المجتمع مجتمعاً متحضراً يسوده التآلف والتعاضد.

ركز التربويون اليابانيون على مبدأ (الجد والاجتهاد أهم من الموهبة والذكاء الفطري للطفل) وعَدوه قاعدة أساسيّة في التدريس امتاز به النظام التعليميّ اليابانيّ، وهو بذلك نقيض ما عُرف عند الكثير من الدول، واتضح ذلك من كثرة استعمالهم للكلمات التي تدل على الاجتهاد والمثابرة باللغة اليابانيّة؛ وقد ألتزم الطلبة اليابانيون بنصائح معلميهم وآبائهم بأنّ النجاح والتفوق يمكن أنْ يتحقق بالاجتهاد وبذل الجهد وليس بالذكاء فقط، وإنّ الجميع سواسية ولديهم قدر كافٍ من الذكاء؛ لذا رأى أولئك التربويون أنّ الطالب بمقدوره أنْ يدرس أيّ مقرر دراسي، حتّى ولو كان لا يتناسب مع ميوله طالما توفرت لديه العزيمة على بذل الجهد والمثابرة، فالنجاح والتفوق في نظرهم لا يتحددان باختلاف الموهبة والذكاء ولكن بالتفاوت في بذل الجهد.

إنَّ اليابان سعتْ إلى تحقيق السبق في مجال الإلكترونيات الدقيقة ووسائل الاتصال، مما حتّم عليها إعطاء مزيد من الاهتمام بالعلوم والتقنيات التكنولوجيّة للمحافظة على موقعها المتميّز عالمياً؛ لذا فإنّ من واجبات المعلم اليابانيّ تطوير التعليم بما يتلاءم مع متطلبات المجتمع، وتحقيق التوازن ما بيّن العناية بالطلبة وإطلاق إبداعاتهم، وتحقيق التربية الجماعية الموحدة التي ميّزت المجتمع اليابانيّ لسنوات طويلة، فضلاً عن أنّ المهمّة الرئيسة الثانية للمربين في اليابان هو الاستخدام الأمثل لوسائل الاتصال الحديثة في التعليم، ليس في نطاق المدرسة فحسب، وإنّما في نطاق الحياة إجمالاً، وبالتالي نقل التعليم من المدرسة والصف المدرسي إلى المجالات كافة، وجعل المجتمع اليابانيّ مجتمعاً راغباً في التعلّم بوجود أنشطة لاصفية بعد انتهاء اليوم الدراسي، ودورات برامج التعليم مدى الحياة؛ وبذلك يتم إيجاد أفراداً يابانيين يحملون روحاً خلاقة مبدعة من خلال

أثراء العقول وبناء أجسام قوية هُمها المصلحة العامّة، وكيفية التعايش ضمن المجتمع الدوليّ.

كانت المدارس الخاصّة قد شكلت نسبة عالية من المدارس اليابانيّة، وبخاصّة في مراحل الدراسة الثانوية والجامعيّة، لكنها لم تكن في نظر اليابانيين أفضل من المدارس الحكوميّة لا على المستوى العلمي ولا العمراني؛ لأنّ الدولة اليابانيّة وفرت مؤسسات تعليميّة في مباني حديثة فيها متطلبات التعليم المتكامل، علماً أنّ الدراسة الثانوية بعد مرحلة التعليم الإلزامي ليست مجانية، وكانت برسوم معززة من الدولة؛ إذْ لا يجد الفرد اليابانيّ حرجاً من دفعها بسبب حالة الرفاه التي يعيشها.

لقد شرعتْ الحكومة اليابانيّة قوانين ونظم تدعم العوائل الفقيرة التي تجد نفسها في مشقة بسبب إرسال أبنائها إلى المدارس للتعلّم، فوفرت لأولئك الأبناء الأجواء والظروف المناسبة كي يستمروا في دراستهم عن طريق المنح والمساعدات والقروض المالية التي لا تُجبى منها فوائد مصرفية، من جانب آخر، اهتمت الحكومة اليابانيّة بتعليم الكبار وشجعت التعليم مدى الحياة، وشرعت لذلك قوانين تُنظم عمل وبرامج هذا التعليم من خلال المدارس والمكتبات والمتاحف والقاعات العامّة، وسهلت شروط قبول الكبار في الدراسات الأكاديميّة على أعلى المستويات؛ إذْ وجدت في تعزيز هذا النوع من التعليم إنهاء لحالات الفراغ التي كانت قد عانت منها هذه الأعمار الكبيرة، وإنتاج مجتمع ميال نحو العلم والتعلّم بصغاره وكباره.

إنّ ما ذُكر من إنجازاتٍ حققتها التجربة التعليميّة في اليابان، لا يعني أبداً أنّ ذلك يعفيها من بعض الإخفاقات التي سايرت تجربتها، مع أنّ هذا أمر يُعدُّ طبيعياً تمر به أيّة تجربةٍ تعليميةٍ في العالم، فمهنة التعليم في اليابان أصبحت تختلف عن ما كانت عليه في الخمسينيّات والستينيّات، عندما حقق المعلمون إنجازاتٍ كبيرةً على مستوى التعليم، ففي السنوات الأخيرة للقرن العشرين تعرض المعلمون إلى ضغوطات مصدرها وزارة التعليم وأولياء الأمور والمتعلمين أنفسهم؛ إذْ دار جدل حول الأيديولوجيات والأدوار المنوطة بالمعلم، فكان هناك شعور بعدم الرضا على أدّائه يسود الجهات المسؤولة عن التعليم والأوساط الاجتماعيّة؛ ولأسباب من أهمها عدم مواكبته التطوّر العلميّ والتكنولوجيّ في عصر المعلومات؛ إذْ كان ينبغي عليه مواكبة التطوّر بأنْ يكون لديه تعليم مستمر يُمكنه من مزامنة التطوّرات وتوظيف طاقاته للبحث العلميّ، من أجل تنمية قدراته وكيفية تعامله مع أدوات العصر.

أمّا السبب المهم الآخر، هو محدودية أداء المعلم في القضاء على العزلة الثقافيّة، فبعد آلاف السنين انفتحت اليابان على المجتمع الدولي، وأصبحت اليوم تُقيم علاقات تجارية وصناعية مع دول العالم، غير أنَّ هناك شعوراً ينتاب اليابانيين بأنّ هذا الانفتاح لم يُهيئ له بالشكل الكافي، وإنَّ المسؤولية كما تقع على المعلم تقع أيضاً على النظام التعليميّ اليابانيّ، الذي عليه عبور تلك الفجوة بيّن العزلة والانفتاح، من خلال التوّسع في الدراسات الأجنبيّة وتنمية روح التسامح واحترام ثقافات الشعوب الأُخر من خلال برامج التبادل الثقافي مع دول العالم.

كان اليابانيون قلقين جداً من بروز بعض الظواهر السيئة لدّى الشباب، مثل: عدم احترام الأشخاص الأكبر سناً، وحالات حب الذات، وأوضاع العناد والانزواء، وعدم مشاركة الآخرين، وزيادة نسبة جنوح الأحداث، وأعمال التنمر في المدارس، على الرغم من أنّهم أولوا أهمية كبرى في المحافظة على قيّمهم الخاصّة وقواعد السلوك التي درجوا عليها؛ لذا فإنّ الكثير منهم حَمّلوا المدرسة جانباً كبيراً من المسؤولية في ظهور هذه الحالات، مما جعلهم يطالبون الجهات التعليميّة بإحداث تغيّرات مهمّة في المناهج لتكون فعّالة، وبخاصّة تلك التي تُعالج وتقضي على هذه الظواهر.

أُخذَ على مرحلة التعليم الإلزامي في اليابان اعتمادها على نظام الترقية التلقائي بيّن الصفوف الدراسية على أساس العمر؛ إذْ ينتقل الطالب من صفه إلى الصف التالي دون النظر لإنجازاته العلميّة، وهذا الانتقال يبدأ من الصف الأوّل إلى الصف التاسع، ولا يُجبر المتعلمون البطيئين من تكرار الصف، وما على المعلمين إلا إجراء اختبارات قبل انتهاء مرحلة التعليم الإلزامي للتأكد من تحقق هدف التوازن في توصيل المعرفة وتنمية القدرات بيّن مختلف التلاميذ، ورأى المدافعون عن هذا النظام أنّه قلّل من الفوارق العلميّة بين التلاميذ وخفف من التنافس بينهم، والذي لا يظهر إلا في المرحلة الأخير من الدراسة، بينما المعترضون وجدوا أنّ ذلك النظام أعاقَ تنمية الفرد وأضعفَ إبداعاته.

واجه نظام امتحانات القبول في اليابان انتقاداً كثيرةً؛ إذْ لم يطرأ عليه أيّ تغيير يتناسب مع التغيرات التي حدثت في قوانين وأنظمة التعليم، لذا يخشى الباحثون التربويون ورجال الأعمال اليابانيين من أنْ يتعرض نظام التعليم في اليابان إلى مزيد من التراجع من حيث جودته وقيّمته ومستوياته؛ أذا بقيّ الحال على تلك التغييرات العشوائية التي تحصل بيّن الحين والآخر، فالآباء ما زالوا مستعدين للانفاق على

أبنائهم كي يحصلوا على تعليم يجعل الأبناء يتجاوزن امتحانات القبول والدخول إلى الجامعات المرموقة، لكنهم يخشون عليهم من حالات الفشل في الامتحانات؛ إذ أرتفعت أعمال العنف في المدارس الثانوية، وزادت حالات الانتحار التي وصلت بين عام ١٩٧٢ وحتّى عام ١٩٧٥ إلى (٣٠٠) حالة في السنة؛ والسبب في ذلك تلك الامتحانات الصعبة والقاسية جداً على الطلبة، وبخاصّة الامتحانات التي تؤهلهم لدخول الجامعات.

ظهر من خلال الدراسة أنّ العملية التعليمية اليابانية قد مرت بأوقات حرجة كادت أن توثر على مسارها؛ وذلك بسبب الدور السلبي الذي قام به اتحاد معلمي اليابان وكذلك اتحاد الطلبة، وبخاصة اتحاد المعلمين الذي كانت معظم تحركاته ذات طابع سياسي، وابتعد كثيراً عن دوره المهني الذي كان من المفروض عليه القيام به.

وعلى الرغم من ما ذُكر من إخفاقات، تبقى التجربة التعليميّة اليابانية المحددة بمدة هذه الدراسة ناجحة وتستحق البحث وأخذ التجارب المفيدة منها، وإنَّ نجاحها قد شهدت له منظمات دولية متخصصة في مجال التعليم، وأشادت به محافل عالميّة كثيرة، فضلاً عن أنّها تجربة رائدة كانت قد مرت بظروف صعبة وخرجت بعدها متعافية؛ والسبب في ذلك يعود إلى أنَّ اليابانيين كانوا يرون في التعليم أمراً مقدساً، لا يرضون له إلا الرفعة والسمو؛ إذْ تراهم يُسارعون لإصلاح أيّ خلل قد يجدونه فيه، وبذلك عُرفوا بيّن شعوب الأرض بأنّهم شعب متعلّم يهوى العلم والمعرفة.

الملاحق والصور

الملحق رقم (١)

قانون التعليم الأساسي (كيويكو كيهون هو) رقم (٢٥) الصادر في٣١ آذار ١٩٤٧

الديباجة: بعد أن وضعنا دستوراً لليابان، قررنا المساهمة بصنع السلام على مستوى العالم كله، لكي تنعم البشرية بالرفاه والتقدم، من خلال دولة مبنية على أسس ديمقراطية ومتقدمة علميّاً وثقافيّاً، وإنّ هذه التطلعات تتحقق من خلال بناء نظامٍ تعليميٍّ سليمٍ، وسنحرص على حماية كرامة الفرد اليابانيّ، وتوجيهه نحو حب المعرفة والسلام، وذلك بالتعليم الهادف الذي يوفر للأفراد ثقافة مجتمعية عامّة، وبموجب هذا القانون الذي يسري وفق روح الدستور، ستتبيّن الأهداف الأساسيّة من التعليم الذي نسعى من خلاله لبناء اليابان من جديد.

المادة (١): هدف التعليم: يجب أن يهدف التعليم إلى تنمية الفرد بشكل كامل، عقلياً وبدنياً، وأن توفر فرص البحث العلمي بكل حرية، وأن تُهيأ أجواء احترام الفرد واحترام العمل، حتى تكون هناك مشاعر عميقة لدى الأفراد في تحمل مسؤولياتهم في بناء مجتمع ودولة سليمتين.

المادة (٢): المبدأ التربوي: يتحقق هدف التعليم على مستوى الفرص كافة وفي جميع الأماكن، ولتحقيق ذلك سنسعى إلى إنشاء وتطوير المؤسسات التعليمية والثقافية على أسس التعاون والاحترام المتبادل، وحماية الحرية الفكرية الأكاديمية القائمة على أهداف علمية تُراعي متطلبات الحياة الفعلية.

المادة (٣): تكافؤ الفرص في التعليم: يجب أن تُتاح لجميع الناس فرص متساوية في الحصول على التعليم وكلٌّ حسب قدرته، وأن لا تخضع للتمييز التعليمي بسبب العرق أو العقيدة أو الجنس أو الوضع الاجتماعي أو الوضع الاقتصادي أو الأصل العائلي، وعلى الدولة والمؤسسات العامة المحلية أن تتخذ التدابير اللازمة لتوفير الأموال الكافية من أجل تقديم المساعدة لأولئك الذين لديهم صعوبة في التعلّم رغم قدرتهم بسبب ظروفهم الاقتصادية الصعبة.

المادة (٤): التعليم الإلزامي: على الدولة حماية الفتيان والفتيات في الحصول على حقهم في التعليم العام الإلزامي والذي هو لمدة تسع سنوات، وأن لا تُفرض أيّ رسوم دراسية على التعليم العام في المدارس التي أنشأتها الدولة والهيئات المحلية.

المادة (٥): التعليم المختلط: يجب أن يكون هناك إحترام متبادل بيّن الرجال والنساء وتعاون فعّال في مؤسسات التعليم المختلط.

المادة (٦): التعليم المدرسي: تكون المدارس التي نص عليها هذا القانون ذات طابع عام، وتابعة للدولة، ولا يجوز فتح مدارس خاصة إلا للأشخاص الاعتباريين المنصوص عليهم في القانون، ويكون معلمو المدارس المنصوص عليها في القانون خاضعين للدولة، ويجب أن يكونوا مُدركين لمهمتهم، وأن يسعوا إلى القيام بواجباتهم، فضلاً عن ذلك، يجب احترام المدرسين وتوفير الحماية القانونية لهم.

المادة (٧): التعليم الاجتماعي: على الدولة والهيئات المحلية أن تقوم بتشجيع التعليم المنزلي أو التعليم في أماكن العمل أو في أيّ مكان آخر في المجتمع، وأن تسعى الدولة والهيئات العامّة المحلية إلى تحقيق هدف هذا التعليم من خلال إنشاء مؤسسات مثل المكتبات والمتاحف والقاعات العامّة، وغيرها للمواطنين، كما بالإمكان استخدام المؤسسات المدرسية لهذا الغرض وبأساليب ملائمة.

المادة (٨): التربية السياسية: يجب إعطاء المعرفة السياسية السليمة والحكيمة اللازمة لمستلزمات المواطنة في مناهج التعليم، وعلى المدارس بنص هذا القانون الامتناع عن التعليم السياسي أو غيره ومنع الأنشطة السياسية لأيّ حزب سياسي.

المادة (٩): التعليم الديني: أن تُشاع مواقف التسامح الديني في الحياة الاجتماعية وفي التعليم، ويجب على المدارس التي أنشأتها الدولة والهيئات العامة المحلية الامتناع عن أيّ أنشطة دينية معينة.

المادة (١٠): إدارة المدارس: لا يجوز اخضاع التعليم لرقابة غير سديدة، بل إنّ ذلك مرفوض على الشعب كله، وعلى إدارات المدارس إدراك ذلك، وتوفير الظروق اللازمة لتحقيق أهداف التعليم.

المادة (١١): القاعدة الإضافية:

وفي حالة الضرورة يجب سن القوانين المناسبة لتنفيذ ما سبق لتكون في حيز التنفيذ.

الحكم التكميلي:

يبدأ نفاذ هذا القانون اعتبارًا من تاريخ صدوره.

Source: Edward R. Beachamp, James M. Vardaman, Op.Cit., Pp.108-111.

الملحق رقم (٢)

قانون مجلس التعليم (كيويكو إينكاي هو) رقم (١٧٠) الصادر في ١٥ تموز ١٩٤٨

الفصل الأول: أحكام عامّة:

المادة (١): إنّ هدف هذا القانون هو تحقيق الأهداف الأساسية للتعليم من خلال إنشاء مجالس التعليم لإدارة التعليم على أساس إرادة شعبية عادلة، ولتلبية الظروف المحلية الفعلية، ولا ينبغي أن تخضع تلك المجالس إلى مراقبة لا ضرورة لها، وأن تكون مسؤولة بشكل مباشرة من الشعب بأكمله ...

المادة (٥): النفقات اللازمة لتنفيذ أعمال المجالس: نفقات مجالس التعليم تتحملها الهيئات العامّة المحلية المعنية.

المادة (٦): النفقات اللازمة لإدارة أعمال مجالس التعليم المحلية:_ بإمكان مجالس التعليم المحلية أن تحصل على دعم مالي من الخزينة الوطنية.

الفصل الثاني: تنظيم مجلس التعليم.

المادة (٧): تتألف مجالس التعليم في المحافظات من سبعة أعضاء، ومجالس التعليم المحلية من خمسة أعضاء.

المادة: (٨): تكون مدة عضوية أعضاء المجلس المنتخبين أربع سنوات.

المادة (٣١): تدفع الهيئات العامّة المحلية مكافأة لأعضاء المجالس المعنية، ولكن لا تدفع لهم أيّ راتب ثابت.

المادة (٤١): (القسم ٢): يُعيّن المدير المشرف على التعليم من قبل مجلس التعليم من بيّن أولئك الذين لديهم شهادات في التعليم، على النحو المنصوص عليه في قانون التصديق على شهادات الموظفين التربويين ...

المادة (٤١) (القسم ٣): مدة عمل المدير المشرف على التعليم أربع سنوات، لكن يجوز إعادة تعيينه مرة أخرى.

الفصل الثالث. سلطات وواجبات مجالس التعليم:

المادة (٤٨): تتولى مجالس التعليم في المحافظات السيطرة على جميع المدارس والمؤسسات التعليمية الأُخر التي أنشأتها المحافظات المعنية، ويجب على مجالس التعليم المحلية التحكم في جميع المدارس التي أنشأتها الهيئات العامة المحلية المعنية.

المادة (٤٩): يتولى مجلس التعليم الأمور التالية: ١- المسائل المتعلقة بإنشاء المدارس ومراقبتها وإلغاء مؤسسات تعليمية أُخر... ٣- المسائل المتعلقة بمحتويات المناهج الدراسية

وإذا كانت هناك ضرورة لتعديلها. ٤- المسائل المتعلقة باختيار الكتب المدرسية... ١٢- المسائل المتعلقة بالتعليم الاجتماعي. ١٣- المسائل المتعلقة بالدراسة وتطوير المستوى الإداري والتعليمي لمديري المدارس والمعلمين والعاملين في مجال التعليم المهني... ٢٠- مسائل أُخر تتعلق بالشؤون التعليمية للمجتمع المحلي ضمن الاختصاص القضائي.

المادة (٥٠): من الأمور التي تقع تحت سلطة مجلس التعليم، أن يتولى مجلس التعليم في المحافظة المسؤولية التالية عن مسائل عدة: ١- المسائل المتعلقة بشهادات مدراء ومدرسي المدارس الوطنية والعامّة، ومدراء التعليم والمعلمين الاستشاريين ... ٢- اعتماد الكتب المدرسية لجميع المدارس داخل المحافظة المعنية وفقا للمعايير التي وضعها وزير التعليم. ٣- تقديم المشورة الفنية والمهنية إلى مجلس التعليم المحلي ....

Source: Edward R. Beachamp, James M. Vardaman, Op.Cit., Pp. 117-118.

الملحق رقم(٣)

القانون الأساسي للتعليم رقم (١٢٠) الصادر في ٢٢ من كانون الأول عام ٢٠٠٦

الديباجة: نحن مواطنو اليابان، لدينا الرغبة في مواصلة تطوير دولتنا ديمقراطياً وثقافياً، والتي بنيناها من خلال جهود دؤوبة في سنوات سابقة، وأن نُسهم في تحقيق السلام العالمي وتحسين رفاهية البشرية، ولتحقيق هذه المثل العليا، يجب علينا احترام كرامة الفرد، وأن نسعى إلى تنشئة مجتمع من أناس يتوقون لمعرفة الحقيقة والعدالة، وغنية عقولهم بالإبداع وحب الإنسانية، وفي الوقت نفسه علينا تعزيز التعليم الذي ينتقل بنا من التقليد إلى خلق ثقافة جديدة، ونحن هنا لسن هذا القانون وفقاً لروح دستور اليابان ومن أجل إرساء أسس التعليم وتطويره لفتح الطريق لمستقبل أفضل لبلدنا.

الفصل الأول: أهداف ومبادئ التربية والتعليم: أهداف التعليم:

المادة (١): نهدف من خلال التعليم إلى تحقيق التنمية الكاملة للفرد عقلياً وبدنياً، ونسعى جاهدين لرعاية المواطنين كافة، ليكونوا مُشبعين بالصفات الحميدة اللازمة في مجتمع سليم ودولة ديمقراطية.

المادة (٢): لتحقيق الأهداف المذكورة أعلاه، يجب أن يكون التعليم مبنياً على احترام الحرية الأكاديمية، وان تُتبع الطرق التالية: ١- توفير فرص واسعة من أجل إكتساب المعرفة والثقافة، وأن يتحلى الفرد الباحث عن المعرفة بالأخلاق الفاضلة. ٢- تطوير قدرات الأفراد وزيادة إبداعاتهم، وعلينا تعزيز روح الاستقلال الفكري لديهم بما يتلائم مع احترام القيّم وحب العمل، وأن يكون هناك ترابط بيّن الحياة المهنية والحياة العملية. ٣- تعزيز موازين العدالة والمساواة بيّن الرجل والمرأة، على أن يكون بينهما تعاون واحترام متبادل ومساهمة نشطة في بناء وتنمية المجتمع. ٤- تعزيز مواقف احترام الحياة، ورعاية الطبيعة، والمساهمة في حماية البيئة. ٥- تعزيز مواقف احترام تقاليدنا وإرثنا الثقافي، وأشاعت محبة البلاد والمنطقة التي نعيش فيها، فضلاً عن احترام الدول الأُخر، ورغبتنا في المساهمة في السلام العالمي وتطوير التنمية في المجتمع الدولي.

مفهوم التعلّم مدى الحياة:

المادة (٣): تُتخذ الإجراءات اللازمة للسماح لجميع المواطنين في مواصلة التعلّم طوال حياتهم، في جميع الأوقات وفي جميع الأماكن، وتُطبق نتائج ذلك التعلّم بشكل يؤدي إلى تحسن ظروفهم ليعيشوا حياة رغيدة.

تكافؤ فرص التعليم

المادة (٤): ١- إعطاء جميع المواطنين فرص متساوية لتلقي التعليم وفقا لقدراتهم، ومنع التمييز في التعليم على أساس العرق أو العقيدة أو الجنس أو الوضع الاجتماعي، أو الوضع الاقتصادي أو الأصل العائلي. ٢- يجب على الحكومات الوطنية والمحلية تقديم الدعم في مجال التعليم للأشخاص ذوي الإعاقة، لضمان أن يُقدم لهم التعليم المناسب وفقاً لحالتهم. ٣- يجب على الحكومات الوطنية والمحلية أن تتخذ تدابير لتقديم المساعدة المالية لأولئك الذين على الرغم من قدرتهم على التعلّم يواجهون صعوبات في تلقي التعليم لأسباب اقتصادية.

الفصل الثاني: توفير أساسيات التعليم:

التعليم الإلزامي:

المادة (٥): ١- يجب أن يلتزم المواطنون بإرسال أبنائهم لتلقي التعليم الإلزامي العام وفقاً لأحكام هذا القانون. ٢- أهداف التعليم العام منها التعليم الإلزامي، الذي يهدف إلى بناء حياة مستقرة لأبنائنا، والسعي لتطوير قدرات كل واحد منهم، وتعزيز الصفات الأساسية اللازمة فيهم ليكونوا قادة لمجتمعنا ودولتنا في المستقبل. ٣- من أجل تطبيق نظام التعليم الإلزامي وضمان معاييره الصحيحة، يجب على الحكومات الوطنية والمحلية أن تتحمل مسؤولياتها في تطبيقه من خلال التعاون المتبادل بينهما. ٤- يُمنع أخذ الرسوم الدراسية في مدارس التعليم الإلزامي التي أنشأتها الحكومات الوطنية والمحلية.

مدرسة التعليم:

المادة (٦): ١- إنّ المدارس التي نص عليها القانون ذات طبيعة عامّة، وهي مدارس أنشأتها الحكومة الوطنية والحكومات المحلية، وأشخاص ذو صفة اعتبارية أجاز لهم القانون إنشأها. ٢- المدارس المنصوص عليها في الفقرة السابقة، مهمتها تحقيق أهداف التعليم، وتوفيره بشكل منظم يتناسب مع النمو العقلي والبدني للمتلقي، ويجب أن يُنفذ بطريقة تؤكد غرس أُسس الاحترام والانضباط اللازم في الحياة المدرسية، وتعزيز دوافعهم للتعلّم.

الجامعات: المادة (٧): ١- الجامعات هي جوهر المعرفة المتقدمة والمهارات المتخصصة، وفيها يتم البحث المعمق عن المعارف، و فيها يتم الكشف عن علوم جديدة، ولها مساهمة فعّالة في تنمية المجتمع. ٢- يجب منح الجامعات الاستقلال في عملها، وبخاصة في مجالات البحث العلمي.

المدارس الخاصة:

المادة (٨): الأخذ بعين الاعتبار الطابع العام للمدارس التي أنشأها القطاع الخاص ودورها الهام في التعليم المدرسي، لذا يتعين على الحكومات الوطنية والمحلية تعزيز التعليم في

المدارس الخاصة من خلال الإعانات المادية وغيرها من الوسائل المناسبة، مع احترام استقلاليتها.

المعلمون:

المادة (٩): ١- إنّ مهنة المعلمين نبيلة، فعليهم تكريس جهودهم في المدارس، وأن يقوموا بواجباتهم على أكمل وجه حسب ما نص عليه القانون. ٢- ونظراً لأهمية المهمة والواجبات التي يقوم بها المعلمون، يجب أن تُحترم مكانتهم وتُضمن لهم حقوقهم، وتُتخذ تدابير لتحسين تعليمهم وتدريبهم.

التعليم في الأسرة:

المادة (١٠): ١- الأمهات والآباء هم أوصياء التلاميذ عليهم مسؤولية أساسية في تعليم أبنائهم، التي منها العادات الضرورية للحياة، وتشجيعهم على بناء شخصيتهم المستقلة، وتعزيز التنمية المتوازنة لأجسادهم وعقولهم. ٢- يجب على الحكومات الوطنية والمحلية أن تسعى إلى اتخاذ التدابير اللازمة لدعم التعليم في الأسرة، من خلال توفير فرص تعلّم لأولياء أمور التلاميذ ، والمعلومات ذات الصلة، وغيرها من الوسائل، مع احترام استقلالية الأسرة في التعليم.

التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة:

المادة (١١): نظراً لأهمية التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة كأساس لبناء شخصية الأطفال من الصغر، يتعيّن على الحكومات الوطنية والمحلية أن تسعى لتعزيز هذا النوع من التعليم من خلال توفير بيئة مواتية لنمو صحي للأطفال الصغار، واتخاذ تدابير مناسبة أُخر.

التربية الاجتماعية:

المادة (١٢): ١- على الحكومات الوطنية والمحلية أن تقوم بتشجع التعليم بيّن أفراد المجتمع، وذلك استجابة لمطالب الأفراد والمجتمع ككل. ٢- يجب على الحكومات الوطنية والمحلية أن تسعى لتعزيز التربية الاجتماعية عن طريق إنشاء المكتبات والمتاحف والقاعات العامّة وغيرها من مرافق التربية الاجتماعية، والسماح في استخدام مرافق المدرسة، وتوفير فرص للتعلّم، وغيرها من الوسائل المناسبة، ويكون ذلك بالتعاون بين المدارس والأُسر والسكان المحليين.

المادة (١٣): المدارس والأسر والسكان المحليين، وغيرهم من الأفراد المعنيين أن يكونوا على علم بدور كل منهم فيما يتعلق بالتعليم الاجتماعي، وأن يسعوا إلى تطوير الشراكة والتعاون بينهم.

التعليم السياسي:

المادة (١٤): (١) يجب أن يُعطى مقدار من القيّم السياسية التي تُعزز روح المواطنة لدى الطلبة بشكل معقول. ٢- يجب على المدارس التي نص عليها القانون الامتناع عن التثقيف السياسي أو الأنشطة السياسية الأُخر لصالح أو ضد أيّ حزب سياسي معين.

التربية الدينية:

المادة (١٥): ١- نشر التسامح الديني، وأن تكون هناك معرفة عامّة بشأن الدين، ويجب أن يُقيّم موقف الدين من الحياة الاجتماعية في التعليم. ٢- يجب على المدارس التي أنشأتها الحكومات الوطنية والمحلية أن تمتنع عن التعليم الديني أو أيّ أنشطة أُخر لدين معين.

الفصل الثالث: إدارة التعليم: إدارة التعليم:

المادة (١٦): ١- لا يجوز أن يخضع التعليم لرقابة غير لائق، ويجب أن يتم إدارة التعليم بطريقة عادلة وسليمة من خلال تقاسم الدور المناسب والتعاون بيّن الحكومات الوطنية والمحلية. ٢- يجب على الحكومة الوطنية صياغة خطة شاملة، وتوفير فرص متكافئة في التعليم والسعي لرفع مستوى التعليم في جميع أنحاء البلاد. ٣- يجب على الحكومات المحلية صياغة وتنفيذ تدابير التعليم المطابقة للظروف الإقليمية من أجل تعزيز التعليم في مناطقها. ٤- يجب على الحكومات الوطنية والمحلية اتخاذ التدابير المالية اللازمة لضمان الاستمرار بتوفير مستلزمات التعليم المتواصلة.

الخطة الأساسية لتطوير التعليم:

المادة (١٧): ١- من أجل تسهيل التنفيذ الشامل والمنهجي في إجراءات تعزيز التعليم، يجب على الحكومة وضع خطة أساسية تشمل المبادئ الأساسية، والتدابير اللازمة، وغيرها من الأمور الضرورية فيما يتعلق بتعزيز التعليم. ويُبلغ البرلمان بهذه الخطة وتُعلن على الجمهور. ٢- الحكومات المحلية، في إشارة إلى خطة المنصوص عليها في الفقرة السابقة، يجب أن تسعى لوضع خطة أساسية بشأن التدابير الرامية إلى تعزيز التعليم المطابق لظروفها الإقليمية.

الفصل الرابع: سن القوانين والأنظمة:

المادة (١٨): يجب أن تُسن القوانين واللوائح اللازمة لتنفيذ الأحكام المنصوص عليها في هذا القانون.

Source: Basic Act on Education (Act No.120 of December 22,2006).

صورة رقم (١) تُبين حالة بعض المدارس في اليابان بعد الحرب العالمية الثانية



Source:WWW.google.iq/search?q=&rlz=ici=en-646-649&tbm

صورة رقم (٢) تُبيّن شكل الزي المدرسي في المدارس اليابانية



Source:http://alhilalalyoum.com/news/23440/25-2-2017

صورة رقم (٣) تُظهر حالة التبجيل والاحترام من الطلبة نحو المعلم



Source: http://abunawaf.com/21515

صورة رقم(٤) تُظهر مدخل جامعة طوكيو



Source: Without the author, Op.Cit., p.17.

صورة رقم (٥) مبنى وزارة التعليم والثقافة والرياضة والعلوم والتكنولوجيا اليابانية



Source: Kasumigaeki common gate.jpg

صورة رقم (٦) تُظهر تناول تلاميذ الابتدائية وجبة الغداء في الصف



Source: Shokuiku Promotion Office, Cabinet Office, Op.Cit.,p.21.

صورة رقم (٧) تُظهر تناول طلبة المتوسطة وجبة الغداء مع معلمهم في الصف



Source: http://abunawaf.com/21515

صورة رقم (٨) توضح نوع من أنواع الغداء المدرسي



Source: http://www.nikonet.or.jp

صورة رقم (٩) تُظهر تعلّم التلاميذ السباحة في مسبح المدرسة الخاص



Source:http://alhilalalyoum.com/news/23440/25-2-2017

صورة رقم (١٠) توضح شكل الغرفة الخاصة بالمعلمين في المدرسة



Source:Without the author, Japan's Education System..., p.15

صورة رقم (١١) تُبين كيفية قيام التلاميذ بتنظيف صفوفهم الدراسية



Source:http://alhilalalyoum.com/news/23440/25-2-2017

صورة رقم (١٢) تُظهر شكل الصف الدراسي في المدارس الثانوية



Source:http://alhilalalyoum.com/news/23440/25-2-201

المصادر

الوثائق المنشورة باللغة الأنكليزية

أولاً: وثائق وزارة التعليم والثقافة والرياضة والعلوم والتكنولوجيا اليابانيّة

1. Basic Act on Education (Act No.120 of December 22,2006).
2. Basic Plan for the Promotion, 1 July,2008, Government of Japan.
3. 2008 MEXT Statistics.

ثانياً: الكتب الوثائقيّة

1. Japanese National Commission for UNESCO, Revised Course of Study for Upper Secondary Schools in Japan,The Commission, (Tokyo,1971).
2. Ministry of Education, A Brief History of Institute for Education Leader Ship in Japan, (Tokyo, 1953).
3. ____________,Asurrey of Japanese Education With Statisties:1957, (Tokyo,1957).
4. ____________,Bricks Without Straw, The Ministry, (Tokyo,1950).
5. ____________, Educational Laws and Regulation in Japan: The Constitution of Japan and The Fundamental of Education, (Tokyo,1955).
6. ____________, Education in Japan - A Graphic Presentation,1967, (Tokyo,1967).
7. ____________, Education in Japan - A Graphic Presentation 1971, Covernment Printing Bureau, (Tokyo,1971).
8. ____________, Education in 1955: Annual Report of Ministry of Education, (Tokyo, 1957).
9. ____________, Education in 1958: Japan, (Tokyo,1960).

10. ____________________,Education Standards in Japan 1965, Government of Japan, Ministry of Education, (Japan,1965).

11. ____________________,Education Standards in Japan 1971, (Tokyo, 1971).

12. ____________________, Eight Years of History of Education System, (Tokyo,1954).

13. ____________________, Elementary School Teaching Guidance Plan, (Tokyo,1968).

14. ____________________,Handbook of Education Statistics, (Tokyo, 1973).

15. ____________________, Japan's Growth and Education 1963, Educational Development in Relation To Socio-Economic Growth, Ministry Education, (Japan,1963).

16. ____________________, Japan's Modern Educational System, A History of the First Hundred Years, (Tokyo,N.D.).

17. ____________________ , Junior Hight School, Course of Study, (Tokyo,1969).

18. ____________________,"Outline for Implementing Moral Education", (Tokyo,1958).

19. ____________________, Personnel Section, Dec.8,1973, (Tokyo,1973).

20. ____________________, Progress of Education Reform in Japan, (Tokyo,1950).

21. ____________________, School Faculty Statistical Survey Report, (Tokyo, 1983).

22. Ministry of Education, Science & Culture, Educational Standards in Japan 1975, (Japan,1975).

23. Ministry of Education, Science & Culture in Japan, Japanese Government in Education, Science and Culture 1989, (Tokyo,1990).

24. ________________________________, Japanese Government in Education, Science and Culture,Statistical Abstract of Education, Science, and Culture 1985, (Tokyo, 1985).

25. Ministry of Education, Science, Sports and Culture in Japan, Government Policies in Education, Science, Sports and Culture1996, (Tokyo,1996).

26. ______________________________ , Japanese Government Policies in Education, Science, Sports and Culture 2000, (Tokyo,2000).

27. Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology Japan, Japanese Government Policies in Education, Culture, Sports, Science and Technology 2002, (Tokyo,2002).

28. Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT), The Development of Education in Japan, National Report of Japan, (Tokyo,2004).

29. Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology in Japan,White Paper on Education, Culture, Sports, Science and Technology 2005, (Tokyo,2005).

30. ______________________________ , White Paper on Education, Culture, Sports, Science and Technology 2007, (Tokyo,2007).

31. ______________________________ , White Paper on Education, Culture, Sports, Science and Technology 2008, (Tokyo,2008).

32. Ministry of Education, Science, and Culture in Japan, "Development of Education in Japan 1981-84: Report for Submission to the 39th Session of the International Conference on Education" (Tokyo,1984).

33. ____ ,Japanese Government Policies in Education, Science and Culture, 1983, (Tokyo,1983).

34. ____ ,Japanese Government Policies in Education, Science, Sports and Culture 1999, Educational Reform in Progress, (Tokyo,1999).

35. Ministry of Labor, Present of Vocational Training in Japan, (Tokyo,1957).

36. ______________, White Paper on Labour 2000, The Japan Institute of Labour, (Tokyo,2000).

37. Organization of Economic Cooperation and Development, Review of National Policies for Education: Japan, (Paris,1971).

38. United States Government, Report of the United States Education Mission to Japan, Submitted to the Supreme Commander for the Allied Powers, Tokyo, March 30, 1946, United States Government Printing Office, (Washington,1946).

39. U.S. Department of Education, Japanese Education Today,A Report From the U.S.Study of Education in Japan, U.S. Government Printing Office, (Washington,1987).

الرسائل والأطاريح الجامعية باللغة العربية

١. أحمد أمير اسماعيل، الحركة الإصلاحية في اليابان (١٨٦٨-١٩١٢)، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية- أبن رشد، ٢٠٠٦.

٢. أسماء صلاح الدين فخري، العلاقات الصينية - اليابانية ١٨٩٤-١٩٣٩، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية- ابن رشد، ٢٠٠٦.

٣. سحر عباس عبد الحسن النجار، الأوضاع السياسية الداخلية في اليابان ١٩٢٦-١٩٣٩- دراسة تاريخية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البصرة- كلية التربية،٢٠١٠.

٤. صالح حسن عبدالله عباس، التجربة اليابانية، دراسة تاريخية في ثنائية التقليد والتحديث، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة تكريت، كلية التربية، ٢٠١٢.

٥. طارق جاسم حسين، جذور التحديث في اليابان في أواخر عهد أسرة توكوكاوا (١٨٥٣-١٨٦٨)، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، كلية الآداب،٢٠٠٩.

٦. عبادي أحمد عبادي القطراني، موقف الولايات المتحدة الأمريكية من التوسع الياباني في منشوريا ١٩٣١-١٩٣٣، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة البصرة، ٢٠٠٥.

٧. عباس فنجان صدام الامارة، أوضاع اليابان الاقتصادية في عهد الأحتلال الأميركي ١٩٤٥-١٩٥٢، دراسة تاريخية، جامعة البصرة، كلية التربية، ٢٠٠٩.

٨. عباس كاظم عباس، الساموراي ودورهم السياسي والعسكري والثقافي في اليابان حتى عام ١٨٦٨، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، كلية أبن رشد للعلوم الإنسانية، ٢٠١٣.

٩. محمود شاكر حميد، الولايات المتحدة والحرب الكورية ١٩٥٠-١٩٥٣، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البصرة، كلية التربية،١٩٩٧.

١٠. مثنى عبد الجبار عبود، التعليم في اليابان ١٨٦٨- ١٩١٢، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد- كلية أبن رشد للعلوم الإنسانية، ٢٠١٦.

١١. مهند سلمان صالح ال حمد، العلاقات السياسية اليابانية الأميركية (١٩٥٢- ١٩٧٢)، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البصرة ،كلية التربية، ٢٠١٢.

١٢. وسام هادي عكاب عظيم، تطوّر سياسة اليابان الاقتصادية ١٩٥٢-١٩٧٣، للهدراسة تأريخيةلله، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد،كلية أبن رشد للعلوم الإنسانية، ٢٠١٤.

الرسائل والأطاريح الجامعية باللغة الأنكليزية

1. Jeffrey Friedman, "Very Excellent": An Historical Approach to Problems of State Sponsored English Education in Japan, Department of Humanities and Social Sciences in the Professions Submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in the Steinhardt School of Culture, Education, and Human Development New York University, 2013.

2. Kazuma Hatano, Macroacquisition of English in the Japanese Context and Its Educational Implications, A dissertation submitted to the Faculty of the Graduate School of the University at Buffalo, State University of New York in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy Department of Learning and Instruction, 2013.

3. Masayasu Aotani, Factors Affecting The Holistic Listening of Japanese Learners of English, A Dissertation Submitted to the Temple University Graduate Board, In Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Education, May, 2011.

4. Naoko Kato, War Guilt and Postwar Japanese Education, A Thesis Subitted in Partial Fulfiment of the Requirements for the Degree of Master of Arts in Faculty of Gradate Studies, B.A., Sophia University, 1996.
5. Sanae Kawana, Gender Equity Policies in Higher Education in Japan, A thesis submitted in fulfillment of the requirements for the degree of PhD through the Centre for Learning Innovation, Faculty of Education, Queensland University of Technology, 2010.
6. Stephan J. Franciosi, Educator Perceptions of Digital Game-Based Learning in the Instruction of Foreign Languages in Japanese Higher Education, A dissertation submitted in partial satisfaction of the requirements for the degree of Doctor of Education in Learning Technologies, Pepperdine University, Graduate School of Education and Psychology, 2014.
7. Yoko Thakur,"Textbook Reform in Allied Occupied Japan, 1945-1952", PH.D. Dissertation University to Maryland College Park, 1990.

الكتب العربية والمعربة

١. إبراهيم الشبلي، التعليم في اليابان، قسم التوثيق والدراسات، وزارة التربية، (بغداد،١٩٧٣).
٢. إتيشيروا كاوازاكي، اليابان بدون نقاب، ترجمة: عبدالله مكي، دار الرافد للنشر والتوزيع، (لندن، د.ت).
٣. احمد صيداوي وآخرون، الانماء التربوي، معهد الانماء العربي، (بيروت،١٩٨٢).
٤. ادوار بيوشامب، التعليم الياباني الآسيوي، ترجمة: محمد طه علي، دار المعرفة للتنمية البشرية، (الرياض،١٩٩٩).
٥. ادوارد ر. بوشامب، التربية في اليابان المعاصرة، ترجمة وتعليق: محمد عبد الحليم مرسي، مكتبة التربية العربية لدول الخليج،(د.م،١٩٨٥).

٦. ادوين أولدفاذر ريشاور، تاريخ اليابان من الجذور حتى هيروشيما، ترجمة: يوسف شلب الشام، منشورات دار علاء الدين، (دمشق،٢٠٠٨).

٧. ادوين رايشاور، اليابانيون، ترجمة: ليلى الجبالي، مراجعة: شوقي جلال، عالم المعرفة، (الكويت،١٩٩٠).

٨. إزرا ف. فوجل، المعجزة اليابانية، ترجمة: يحيى زكريا، الهيئة المصرية العامة للكتاب، (القاهرة،١٩٩٦).

٩. آرثر تيدمان، اليابان الحديثة، ترجمة وديع سعيد، مراجعة علي رفاعة الانصاري، مكتبة الانجلو المصرية، (القاهرة.د.ت).

١٠. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تجارب عالمية في تكامل التعليم الثانوي العام والتعليم المهني والفني، وربطهما باحتياجات سوق العمل، (الرياض، ١٩٩٨).

١١. اينازو نيتوني، البوشيدو روح اليابان، مراجعة عزيز حمزة، ترجمة وتقديم: نصر حامد ابو زيد،(د.م،١٩٩٠).

١٢. بدرية المفرج، وآخرون، دراسة حول التطوير والإصلاح التربوي، نماذج من بعض الدول، دراسة مكتبية، مركز البحوث التربوية والمناهج، دولة الكويت، ١٩٩٩.

١٣. تشستر آرثر بين، الشرق الاقصى موجز تاريخي، ترجمة: حسين الحوت،(مصر،١٩٥٨).

١٤. جابريل آيه الموند، جي بنجهام باول الابن، السياسة المقارنة في الوقت الحاضر — نظرة عالمية- ترجمة: هشام عبدالله، مراجعة: سمير نصار، الدار الأهلية للنشر والتوزيع، (عمان، ١٩٩٨).

١٥. خالد بن احمد الرفاعي، نظام التعليم في اليابان، اشراف: محمد بن محمد الحربي، (د.م، د.ت).

١٦. رؤوف عباس حامد، المجتمع الياباني في عصر مايجي، دار الكتاب الجامعي، (القاهرة، ١٩٨٠).

١٧. سلمان بو نعمان، التجربة اليابانية، دراسة في أُسس النموذج النهضوي، مركز إنماء البحوث والدراسات، (د.م، د.ت).

١٨. طارق احمد قاسم، تاريخ الشرق الاقصى الحديث والمعاصر،(د.م، د.ت).

١٩. عاصم محروس عبد المطلب و صلاح احمد هريدي، دراسات في تاريخ الشرق الحديث والمعاصر، مكتبة بستان المعرفة، (القاهرة،٢٠٠٣).

٢٠. عبد الفتاح محمد شبانة، اليابان، العادات والتقاليد وإدمان التفوق، مطبعة مدبولي، (القاهرة،١٩٩٦).

٢١. عبد اللطيف بن حسين فرج، نظم التربية والتعليم في العالم، ط٢، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، (عمان، ٢٠١٠).

٢٢. عدنان عباس الحمداني، تكلم اليابانية بالاحرف الرومانية، المكتبة العالمية، (بغداد،١٩٨٥).

٢٣. عفاف مسعد العبد، دراسات في تاريخ الشرق الاوسط، دار المعرفة الجامعية، (الاسكندرية. د.ت).

٢٤. علاء فاضل العامري، الحزب الليبرالي الديمقراطي (جمنتو) واعادة اعمار اليابان، دار مكتبة عدنان، (دمشق،٢٠١٦).

٢٥. علي عبد المعطي محمد، وآخرون، تطور الفكر الغربي، مكتب الفلاح،(الكويت، ١٩٧٨).

٢٦. عيسى علي، النظم التربوية، منشورات جامعة دمشق، (سوريا،٢٠٠٣).

٢٧. فوزي درويش، الشرق الاقصى، الصين — اليابان (١٨٥٣-١٩٧٢)، دار الكتب المصرية، (طنطا،١٩٩٧).

٢٨. ________، اليابان، الدولة الحديثة والدور الأميركي، ط٣،(د.ت،١٩٩٣).

٢٩. فؤاد محمد شبل، حكمة الصين منذ أقدم العصور، ج١، دار المعارف. (القاهرة، ١٩٦٧).

٣٠. كاترين لويس، التعليم الياباني مرحلة رياض الاطفال، ترجمة: فوزية البكر، (دمشق،٢٠٠٤).

٣١. كاظم هيلان محسن، سياسة الأحتلال الأميركي في اليابان ١٩٤٥- ١٩٥٢، دراسة في التاريخ السياسي، دار الفراهيدي للنشر والتوزيع، (بغداد،٢٠١١).

٣٢. كينئيتشي أونو، التنمية الاقتصادية في اليابان: الطريق الذي قطعته اليابان كدولة نامية، ترجمة: خليل درويش، دار الشروق، (القاهرة،٢٠٠٨).

٣٣. لويس بيريز، اليابان في القرن الثامن عشر، ترجمة: عابد اسماعيل، (ابوظبي،٢٠١٢)، ص٢٣٣.

٣٤. ماكوتو آسو و ايكوو آمانو، التعليم ودخول اليابان العصر الحديث، السفارة اليابانية في القاهرة،(القاهرة،١٩٧٦).

٣٥. محمد ابراهيم الدسوقي، اليابان تبحث عن مستقبلها، مركز الاهرام للدراسات الاستراتيجية، كراسات استراتيجية، العدد:١٠٣، ٢٠٠١.

٣٦. محمد أعفيف، أصول التحديث في اليابان ١٥٦٨-١٨٦٨، سلسلة أطروحات الدكتوراه (٨٧)، مركز دراسات الوحدة العربية، (بيروت، ٢٠١٠).

٣٧. محمد منير مرسي، المرجع في التربية المقارنة، عالم الكتب، (القاهرة، د.ت).

٣٨. محمد نعمان جلال، الصراع بين اليابان والصين، مكتبة مدبولي،(القاهرة،١٩٨٩).

٣٩. محمود رجب، التعليم في دول لعالم استثمار ومال، دار الانجلو، (القاهرة، ٢٠٠١).

٤٠. محمود عبدالواحد محمود، التجربة اليابانية، رؤية عراقية، بيت الحكمة، (بغداد،٢٠١٠)

٤١. مسعود ضاهر، تاريخ اليابان الحديث (١٨٥٣-١٩٤٥)، التحدي والاستجابة، مركز الامارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، (ابوظبي،٢٠٠٩).

٤٢. ________، النهضة العربية والنهضة اليابانية، تشابه المقدمات واختلاف النتائج، عالم المعرفة، (الكويت،١٩٩٩).

٤٣. ________، النهضة اليابانية المعاصرة، الدروس المستفادة عربياً، مركز الدراسات العربية، (بيروت،٢٠٠٢).

٤٤. مكتب البحوث بإدارة روبرت ليستما الأمريكية، التعليم في اليابان، ترجمة: سعد عبد الرحمن و حسن الطويجي، عرض: محي الدين توق، (د.ت، د.م).

٤٥. منتهى طالب سلمان، دراسات وثائقية في تاريخ اليابان الحديث والمعاصر(١٥٠٠-١٩٨٠)، دار الفراهيدي للنشر والتوزيع،(بغداد،٢٠١٠).

٤٦. منشهيكو هاتيشا، يوميات هيروشيما ٦ آب-٣٠ أيلول ١٩٤٥، ترجمة: رؤوف عباس حامد،(القاهرة،د.ت).

٤٧. مهدي محفوظ، اتجاهات الفكر السياسي الحديث، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع،(د.م، د.ت).

٤٨. ميري هوايت، التربية والتحدي التجربة اليابانية، (القاهرة،١٩٩١).

٤٩. ميلاد مقرحي، تاريخ آسيا الحدبث والمعاصر(شرق آسيا، الصين، اليابان، كوريا)، جامعة بنغازي، (ليبيا،١٩٩٧).

٥٠. ناجاي متشيو، ميجول اورشيا، الثورة الإصلاحية في اليابان (ميجي إشن)، ترجمة: عادل عوض، الهيئة المصرية العامة للكتب، (الاسكندرية،١٩٩٢).

٥١. نجم الثاقب خان، دروس من اليابان إلى الشرق الاوسط، مؤسسة الاهرام، (القاهرة،١٩٩٣).

٥٢. نعمان عبد الرزاق السامرائي، في اعماق التجربة اليابانية، دار الحكمة، (لندن، ٢٠٠٠).

٥٣. هشام عبد الرؤوف حسن، تاريخ اليابان الحديث والمعاصر — عصري طايشو — شوا، مكتبة الانجلو المصرية، (القاهرة،٢٠٠٣).

٥٤. يوري كوزلوفسكي، الفلسفة اليابانية المعاصرة، ترجمة: خلف محمد الجراد، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، (بيروت،١٩٩٥).

الكتب المطبوعة باللغة الأنكليزية

1. Agency of Cultural Affairs,Outline of Education in Japan, The Agency, (Tokyo,1972).
2. Andrew Gordon, A Modern History of Japan From Tokugawa Times to The Present, Oxford University Press, (NewYork,2003).
3. Ardath W. Burks, Japan: A Post Industrial Power, (Boulder,1981).
4. Barbara Heyns,"Educational Effects: Issues in Conceptualization and Measurement", in Handbook of Theory and Research For the Sociology of Education,Edited by John G. Richardson, Greenwood Press, (NewYork,1986).
5. Baron Dairoku Kikuchi, Japanese Education, (London,1909).
6. Benjamin C. Dake, Japan's Military Teaches: A History of The Left-Wing Teachers Morement,The University Press of Hawaii, (Honolulu,1973).
7. Benjamin C. Duke, The History of Modern Japanese Education: Constructing the National School , Rutgers University Press, (N.P,N.D).
8. Bentley Glass, "Education in Our Changing Times", in the Spaulding Distinguished Lectures, N. H., The University of New Hampshire Press, (Durham,1968).
9. Byron K. Marshall, Learning to be Modern: Japanese Political Discourse on Education, Westview Press, (Boulder, 1994).

10. Carol Gluck, Japanese Modern Myths, Princeton University Press, (Princeton,1985).
11. ________, Stephen R. Graubard, Showa the Japan of Hirohito, (NewYork,1992).
12. Central Council for Education,"Basic Guidelines for the Reform of Education: On the Basic Guidelines for the Development of an Integrated Educational System Suited to Contemporary Society: Report of the Central Council for Education", (Tokyo,1972).
13. Council for Science and Industrial Education, "The Spirit of Science Education: A Challenge to a New Course", in Japanese National Commission for UNESCO, Science Education in]apan, Views and Ideas, (Tokyo,1968).
14. Chalmers Johnson, MITI and the Japanese Miracle: the Growth of Industrial Policy, 1925-1975,Stanford University Press, (Stanford, 1982).
15. Chitoshi Yonaga, Japan Since Parry, Hill Book Company, (New York,1949).
16. Christopher Barnard, Language, Ideology and Japanese History Textbooks, Routledge Curzon Press, (New York,2003).
17. Daisetz Teitaro Suzuki, Zen and Japanese Culture, Princeton University Press, (Princeton,1958).
18. Dale Riepe, Asian Philosophy Today, (New York,1981).
19. David G. Hebert, Wind Bands and Cultural Identity in Japanese Schools, Springer, (New York, 2012).
20. David H. James,The Rise and Fall of Japanese Empire, (London,1952).
21. Delmer M. Brown, Nationalism in Japan, University of California Press, (USA,1955).
22. Donald H. Shively, Tradition and Modernization in Japanese Culture, New York University Press, (New York,1976).

23. Edward R. Beachamp, James M. Vardaman, Japanese Edcation Since 1945: A Documentury Study, M.E. Sharap, Inc., (New York,1994).

24. Edward R. Beauchamp, Windows on Japan Education, Greenwood Press, (London, 1991).

25. Edwin Martin, The Allied Occupation of Japan, American Institute of Pacific Relations, (New York, 1948).

26. Elise k. Tipton, Modern Japan A Social and Political History, First Edition, (London, 2002).

27. Eriko Miyake, Conflict and Interest Intermediation in Educational Policy Making in Japan: A Comparative Case Study of Teacher Management Policies, (1975-1988), Dissertation Stanford University, (N.P.,1994).

28. F. C. Langdon, Japan's Foreign Policy, University of Columbia Press, (USA,1973).

29. Gary H. Tsuchimochi, Education Reform in Postwar Japan, University of Tokyo Press, (Tokyo,1993).

30. Gary Tsuchimochi, Education Reform in Postwar Japan: The 1946 U.S. Education Mission, University of Tokyo Press, (Tokyo, 1993).

31. G. B. Sansom, The Western World and Japan, (New York,1950).

32. George B. Sansom, Japan: A Cultural History, (NewYork,1962).

33. Gerad Clarfield, Security With Solvency:Dwight D. Eisenhower and the Shaping of the American Military Establishment, (Westport,1999).

34. Gerld K. LeTender, Thomas P. Rohlen, Kangmin Zeng"Merit or Family Background ? Problems in Research Policy Initiatives in Japan", Educational Evaluation and Policy Analysis, (N.P.,1998).

35. Gordon White, Asian Politics in Development, (N.,P.,2003).

36. Harold W. Stevenson,James W. Stigler, The Learning Gap: Why Our Schools Are Failing and What We Can Learn From Japanese and Chinese Education, (NewYork,1992).

37. Harry Wray,"The Fall of Moral Education and The Rise and Decline of Civics Education and Social Studies in Occupied and Independent Japan", (Japan,2000).

38. Hayakawa Nobuo, Declining Birth Rate Changing Japan's Schools, (Tokyo,2014).

39. Herbert Passin, Society and Education in Japan, Kodansha International Ltd., (Tokyo,1982).

40. Herschel Webb, An Introduction to Japan, Columbia University Press, (NewYork,1960).

41. Hiroshi Komai, Foreign Migrants in Contemporary Japan,Trans Pacific Press, (Melbourne,2001).

42. Hiroshi Ishida, and others, "Educational Credentials and Promotion Changes in Japanese and American Organizations", (N.P.,1997).

43. Hoko H. Thakur, History Textbook Reform in Allied Occupied Japan, 1945-1952, (New York,1998).

44. Hugh Borton, Japan's Modern Century,International Secretariat Institute of Pacific Relations, (New york,1955).

45. Ikuo Amano, Education and Examination in Modern Japan, University of Tokyo Press, (Tokyo,1990).

46. __________, "Education Crisis in Japan", in Educational Policies in Crisis: Japanese and American Perspectives, (NewYork, 1986).

47. __________, Postwar Japanese Education: A History of Reform and Counter From, Garland Publishing, Inc., (NewYork,1998).

48. Ineko Tsuchida, Catherine C. Lewis,"Responsibility and learning:Some Preliminary Hypotheses About Japanese Elementary Classrooms,"in Teaching and Learning in Japan, Edited by Thomas P. Rohlen and Gerald K. LeTendre,Cambridge University Press,(United Kingdom ,1996).

49. Institute for Education Reform, Lessons in Perspective: How Culture Shapes Math Instruction in Japan, Germany and the United States, A discussion sponsored by The California Education Policy Seminar, (California, 1997).

50. Isao Amagi, Speech on the Review of National Policies for Education, (Tokyo,1970).

51. J. A. A. Stockwin, Japan Divided Politics in Growth Economy, Second Edition, (Great Britain,1982).

52. _______________, Dictionary of Modern Political of Japan, First Published, (NewYork,2003).

53. James E. Rosenbaum, and others,"Market and Network Theories of the Transition from High School to Work: Their Application to Industrialized Societies", (New York ,1990).

54. James E. Rosenbaum, Making Inequality:The Hidden Curriculum of High School Tracking, (New York,1976).

55. James I. Matray, Japan's Emergence as a Global Power, Greenwood Press, (Westport,2001).

56. James J. Shields, Japanese Schooling: Patterns of Socialization, Equality and Political Control, 4th ed., (USA.1989).

57. James. L. Huffman, Modern Japan a History in Documents, Oxford University Press, (USA,2004).

58. Japanese Education Reform Council, Education Reform in Japan: Present Status and the Problems Involved, (Tokyo,1950).

59. Japan Teachers Union, How to Reform Japan's Education, (Tokyo,1975).

60. John A. Brownell, Japan's Second Language, I.II. National Council of Teacher of English, (Champaign,1967).

61. John Caiger,"Ienaga Saburo and The First Postwar, Japanese History Book "In Dimensions of Contemporary Japan, Carland Publishing, (New York, 1998).

62. John D. Montgomery, Forced to be Free: The Artificial Revolution in Germany and Japan, (N.P.,N.D.).

63. John Dower, Embracing Defeat, Norton, (New York, 1999).

64. John Singleton, Nichu, A Japanese School, Holt Rinehart and Winston, (NewYork,1967).

65. John W. Dower, Empire and Aftermath,Yoshida Shigeru and the Japanese Expanese, 1878-1954, Harvard College Press, (U.S.A.,1979).

66. ____________, Ways of Forgetting Ways of Remembering Japan in the Modern World, The New Press, (New York,2012).

67. John W. Hall, Richard K. Beardsly, Twelve Doors to Japan, McGraw-Hill Book Company, (N. P.,1965).

68. Jon Livingston and Others, Imperial Japan 1800-1945, (New York,1973).

69. Joann P. Kriege, Dwight D., Eisenhower, Soldier President, Statesman Press Greenwood, (New York,1987).

70. Jorrod M. Pakard, Son of Heaven: Aportrait of the Japanese Monarchy, (NewYork,1987).

71. Joseph J. Spae, Ito Jinsai: A Philosopher, Educator, and Sinologist of The Tokugawa Period, The Catholic University of Peiping, (Peiping, ,1948).

72. Joseph J. Tobin, David Y. H. Wu, Dana H. Davidson, Preschool in Three Cultures: Japan, China and The United States, Yale University Press, (London,1989).

73. Julian Dierks, Postwar History Education in Japan and The Germans, Guilty Lessons, A Study of The Weatherhead East Asian Institute, Columbia University, (NewYork, 2010).

74. Kaori Okano, Motonori Tsuchiya, Education in Contemporary Japan:Inequality and Diversity, Cambridge University Press, (United Kingdom, 1999).

75. Kazuhiko Nakayama, Japanese Biology Teaching at the Secondary Level, International Christian University, (Tokyo,1966).

76. Kengi Hamada, Prince Ito, Sanseido Company, (Tokyo,1963).

77. Ken Inoue, Manpower and Development in Japan: A Study of Japanese Education and Training System, (N.P.,1984).

78. Kenneth B. Pyley, The Making of Modern Japan, (U.S.A.,1978).

79. _______________,The New Generation in Meiji Japan, University Press, (Stan Ford,1969).

80. Kenneth G. Henshall, A History of Japan from Stone Age to Super Power, (London,2004).

81. Kent Philippe, National Profile of Community Colleges: Trends & Statistics, Third Edition. Community College Press, (Washington,2000).

82. Koichi Kishimoto, Politics in Modern Japan, Development and Organization, (Japan,1982).

83. Lanaga Saburo, Japan's Future, Rowman and Littlefield Publishers, (N.P.,2001).

84. Leonard James Schoppa, Education Reform in Japan – A Case of Immobilist Politics, (London,1991).

85. Lewis Hirst, ‘Juku Culture’:The Impacts of Supplementary Education on Educational, Equality and Employment Opportunity in Japan, Burgmann Journal II (2013).

86. Louise S. Sherby, The Who's Who of Nobel Prize Winners,1910-2000, Oryx Press, (Westport,2000).

87. Makoto Aso,IKuo Amano, Education in Japan's Modernization, Ministry of Foreign Affairs, (Tokyo, 1972).

88. Malcolm D. Kennedy, A History of Japan, (London,1963).

89. Margaret E. Burton, The Education of Women in Japan, Fleming H. Revell Company, (New York,1914).

90. Marie Roesgaard, Moving Mountains Japanese Education Reform, Aarhus University Press, (Aarhus,1991).

91. Mari Yamamoto, Grassroots Pacifism Post-War Japan The Rebirth of A Nation, Routledge Curzon, (USA,2004).

92. Marius B. Jansen, Changing Japanese Attitudes Towards Modernization, University Press, (New Jersey,1965).

93. Marius B. Jansen, The Making of Modern Japan, The Belknap Press, (London,2000).

94. Mark E. Lincicome, Principle, Praxis, and Politics of Educational Reform in Meiji Japan, University of Hawaii, (Honolulu,1995).

95. Mark T. Orr, Education Reform Policy in Occupied Japan, (Carolina,1954).

96. Maruyama Masao,Studies In The Intellectual History Of Tokugawa Japan, (Japan,2001).

97. Matthew Kaplan, and Others, Intergenerational Programs: Support for Children, Youth, and Elders in Japan, State University of New York Press, (Newyork,1998).

98. Meyer Weinberg, Asian-American Education, Historical Background and Current Realities, (London,1997).

99. Michael Schaller,The American Occupation of Japan: The Origins of The Cold War in Asia, The Free Press, (NewYork,1985).

100. Mikiso Hane, A Short History, Oneworld Publications, (London,2004).

101. ____________, Modern Japan – A Historical Survey, West View Press, (N.P.,N.D.,).

102. Mikiy Ishikida, Japanese Education in The 21st Century, (N.P.,2005).

103. Miyoshi Nobuhiro, Historical Study on Women and Industrial Education in Japan, (Japan,2000).

104. Morimitsu Nakamura, Education and Schooling in Japan Since 1945, Garland Publishing, INC., (New York, 1998).

105. Morinosuke Kajima, History of Modern Japan, Charles Tuttle Co, (Japan,1965).

106. Nancy E. Sato, Inside Japanese Classrooms, The Heart of Education, RoutledgeFalmer, (New York,2004).

107. Nagal Michio, Higher Education in Japan, University of Tokyo Press, (Japan,1983).

108. National Center for Education Statistics (NCES), Digest of Education Statistics 2003, U.S. Government Printing Office, (Washington,2004).

109. National Center for Education Statistics (NCES), The Condition of Education 2000, U.S. Government Printing Office, (Washington,2000).

110. National Institute for Educational Policy Research , Ijime tsuiseki chosa 2007-2009, (Pursuit Surveys on Bullying 2007-2009), (Tokyo,2009).

111. Nakamura Takafusa, Lectures on Modern Japanese Economic History 1926-1994, LTCB International Library Foundation, (Tokyo,1999).

112. Nelson H. Grabun and Others, Multiculturalism in the New Japan: Crossing the Boundaries Within, (USA,2008).

113. Nicholas J. Haiducek, Japanese Education Made in The U.S.A., Library of Congress Cataloging in Publication Data, (NewYork, 1991).

114. Peter Cave, Primary School in Japan, Self, Individuality and learningin Elementary Education, Routledge, (NewYork,2007).

115. Peter Duss, The Rise of Modern Japan, Stanford University Press,(London,1976).

116. Peter W. Cookson, Alan R. Sadovnik, Susan F. Semel, International Handbook of Educational Reform, Greenwood Press, (London, 1992).

117. Randall Collins, The Credential Society: A Historical Sociology of Education and Stratification, Academic Press, (NewYork,1979).

118. Rebecca Mills,"Grouping Students for Instruction in Middle Schools",(N.P.,1998).

119. Reiko Yamada, Measuring Quality of Undergraduate Education in Japan, Comparative Perspective in a Knowledge Based Society, Springer, (NewYork,2014).

120. Richard Rubinger, Private Academies of Tokugawa Japan, Princeton University Press,(Princeton,1982).

121. Richard Rubinson, Irene Browne, "Education and the Economy", in The Handbook of Economic Sociology, Edited by Neil J. Smelser and Richard Swedberg, Princeton University Press, (Princeton,1994).

122. Rita Elaine Silver, And others, English Language Education in China, Japan, and Singapore,Published by National Institute of Education Nanyang Technological University, (N.P,N.D).

123. Robert E. Ward, Frank Joseph Shulman, The Allied Occupation of Japan, 1945-1952: An Annotated Bibliography of Pestren language Materials, (Chicago,1974).

124. Robert J. Donavan, Eisenhower: The Inside Story, (New York,1956).

125. Robert King Hall, Education for a New Japan, (New Haven, 1949).

126. Robert M. McKenzie, The Social Psychology of English as a Global Language, Attitudes, Awareness and Identity in the Japanese Context, Springer, (New York,2010).

127. Robert W. Aspinall, Teachers' Unions and the Politics of Education in Japan, State University of New York Press, (NewYork,2001).

128. Ronald Philip Dore, Education in Tokugawa Japan, Center For Japanese Studies, (Michigan,1992).

129. Ronald S. Anderson, Education in Japan, A Century of Modern Development, U.S. Government Printing Office, (Washington,1975).

130. ________________, Japan, Three Epochs of Modern Education, (Washington,1959).

131. Ryoko Tsuneyoshi, And others, Minorities and Education in Multicultural Japan, An interactive perspective, Routledge, (New York,2011).

132. Scott Littlen, Understanding Shinto, Origins, Beliefs, Practices, Festivals, Spirits, Sacred Places, (London,2002).

133. Shibusawa Keizo, Japanese life Culture in The Meiji Era, Translated and Adapted by Charles S. Tarry, (Tokyo,1958).

134. Shidehara Heiwa Zaidun, Shidehara Peace Foundation, (Tokyo,1955).

135. Shidehara Kijuro, Gaiko Gojunen, Fifty of Diplomacy, (Tokyo, 1950).

136. Shinichi Ichimura, Political Economy of Japan and Asian Development, (Tokyo,1998).

137. Shogo Ichikawa, "Japan" in Educational Policy:An International Survey, (NewYork,1984).

138. Shoko Yoneyama, "Japanese Education Reform: The Plan for the Twenty-First Century", in Japan – Change and Continuity, Edited by Javed Maswood, Jeffrey Graham and Hideaki Miyajima, (NewYork,2002).

139. Shokuiku Promotion Office, Cabinet Office, What We Know From Shokuiku The Japanese Spirit - Food and Nutrition Education in Japan -, Government of Japan, (Tokyo, 2010).

140. Stephen S. Large, Emperor Hirohito and Showa Japan: A Political Biography, Routledge Press, (NewYork,1992).

141. Sugimori Shinkichi, Anatomy of Japanese Bullying, (Tokyo,2012).

142. Sumako Kimizuka, Teaching English to Japanese, Anchor Enterprises,Los Angeles,1968.

143. Sydney Giffard, Japan Among The Powers 1890-1990, Oxford University Press,(USA, 1997).

144. Tadashi Fukatata, The Japanese Social Structure: its Evolution in the Modern Century,(Tokyo, 1982).

145. Takafusa Nakamura, Akira Hayami, Konosuke Odaka, The Economic History of Japan, 1600-1990: Economic history of Japan, 1914 ...,(N.P.,N.D.).

146. Takashi, Sakamoto,"The Diversity of Teaching Institutions: The Japanese Experience", (Melbourne,1985).

147. Takemasa Ando, Japan's New Left Movement: Legacies for Civil Society, (NewYork,2014).

148. Tamaki Saito, Hikikomori, (Tokyo,2003).

149. Teruhisa Horio, Educational Thought and Ideology in Modern Japan: State Authority and Intellectual Freedom, Edited and translated by Steven Platzer, (Tokyo,1988).

150. Tetsuya Kobayashi, Society, Schools, and Progress in Japan, Pergamon Press Ltd, Oxford, (London,1976).

151. T. J. Pempel, Patterns of Japanese Policy Making: Experiences in Higher Education, (Boulder,1978).

152. Theodor Brameld, Japan: Culture, Education and Change in Two Communities, (New York,1968).

153. Thomas P. Rohlen, "Japanese Education: If The Can do It, Should We?", (USA,1985).

154. Thomas Rohlen,Japan's High Schools, University of California Press, (U.S.A,1983).

155. The East Asian Studies Center, School Life in Japan, (Bloomington,N.D.).

156. Tokiomi Kaigo, Materials on The Twenty Year History of Postwar Japan, (Tokyo,1966).

157. Toshio Nishi, Unconditional Democracy Education and Politics in Occupied Japan 1945-1952, Hoover Institution Press, (California,1982).

158. Toshio Nishi, Unconditional Democracy, Hoover Institution Press, (Stanford, 1982).

159. Tsunenobu Ban, William K. Cummings, "Moral Orientations of School children in the United States and Japan" Comparative Education Review, (N.P.,1999).

160. Tsunenobu Terazawa, A Criticism of High School Textbooks in Ethics - Civics, Meiji Tosho, (Tokyo,1965).

161. Ukai Masaki, Nagai Yoshikazu, Fujimoto Kenichi, Izumiya Japanese Taisho Culture, (Kyoto, 2000).

162. UNESCO, Institute for Lifelong Learning, Global Report on Adult Learning and Education, (2009).

163. Usui Kaichou, An Invitation to New Secondary Social Studies, (Tokyo, 1992).

164. W. G. Beasley, The Modern of History of Japan, (London,1984).

165. __________, The Rise of Modern Japan, (London,1963).

166. William D. Coplin, Political Risk Yearbook - 1996: Asia and the Pacific, (N.P.,1996).

167. William C. Bryant, English Language Teaching in Japan Schools, Publication of The Modern Language Association of America, (USA,1956).

168. William F. Bacon,Veronica Ichikwa, "Maternal Expectations, Classroom Experiences, and Achievement Among Kindergarteners in the United States and Japan", (N.P.,1988).

169. William K. Cummings, Education and Equality in Japan, (Princeton, 1980).

170. Without the author, Education First, Third Edition, EF English Proficiency Index Trends, (N.P.,2013).

171. Without the author, Education System Japan, The Japanese Education System Described and Compared With the Dutch System, Internationlising Education, (N.P,N.D.).

172. Without the author, Japan's Education System and Recent Problems, (Tokyo,N.D.).

173. Yasuhiro Nemoto, The Japanese Education System, University Publishers, (Florida, 1999).

174. Yasuko Kanno, Language and Education in Japan. Unequal Access to Bilingualism, Palgrave Macmillan, (NewYork,2008).

175. Yoshiko Nozaki, War Memory, Nationalism, and Education in Postwar Japan 1945-2007, The Japanese History Textbook Controversy and Lenege Saburo's Court Challenges, (U.S.A.,2008).

176. Yoshimitsu Khan, Inoue Kowashi and the dual images of the Emperor of Japan, Pacific Affairs, (N.P, 1998).

177. ______________, Japanese Moral Education Past and Present, Associated University Press, (London, 1997).

178. Yuri Ishii, Development Education in Japan, A Comparative Analysis of The Contexts For Its Emergence, and Its Introduction Into The Japanese School System, Published in by RoutledgeFalmer, (New York,2003).

المقالات والبحوث العربية

١. ايزاد سوزوكي، إصلاح التعليم في اليابان من منظور القرن الواحد والعشرين، مستقبليات، مكتبة اليونسكو الاقليمي للتربية في الدول العربية، المجلد (٢٠)، العدد:١، عمان،١٩٩٠.

٢. خالد عبد نمال الدليمي، اليابان ما بعد الحرب العالمية الثانية ١٩٤٥-١٩٥٢، مجلة مداد الآداب، العدد الثاني عشر، د.م، د.ت.

٣. طارق جاسم حسين، التطورات الفكرية في اليابان في عهد أُسرة توكوكاوا (١٦٠٣-١٨٥٣)، إتجاهات الكتابة التاريخية في الدراسات اليابانية العراقية، تحرير وترجمة: محمود عبد الواحد القيسي، المكتبة البغدادية، (بغداد،٢٠١٤).

٤. عبدالله بن جمعان الغامدي، الاقتصاد السياسي للتنمية في اليابان، دراسة في تحليل اسباب النهضة، المجلة العلمية، كلية التجارة، جامعة أسيوط، العدد الثالث والاربعون، كانون الثاني،٢٠٠٧.

٥. عبد الله حسن الموسوي، دور التربية في نهضة اليابان، مجلة المجمع العلمي العراقي، العدد:٤٥، المجلد الاول، (بغداد، ١٩٩٨).

٦. عمر هارون خليفة، انتصار ابو ناجمة، التحصيل الدراسي في اليابان ما بين القدرة والجهد، مجلة شبكة العلوم النفسية العربية، العدد:٢٣، د.م، ٢٠٠٩.

٧. كاظم هيلان محسن، إتجاهات كتابة تاريخ اليابان في الولايات المتحدة الأمريكية، أدوين رايشاور وباتريك سميث أنموذجان، اتجاهات الكتابة التاريخية في الدراسات اليابانية والعراقية، وقائع المنتدى العراقي- الياباني الثاني، تحرير وترجمة: محمود عبد الواحد محمود القيسي، دار مكتب عدنان،(بغداد، ٢٠١٠).

٨. ___________، الشرطة اليابانية في ظل الأحتلال الأميركي،١٩٤٥-١٩٥٤، مجلة دراسات تاريخية، العدد: السادس، (البصرة، آذار، ٢٠٠٩).

٩. ___________، معاهدة الأمن والتعاون المشترك بين الولايات المتحدة واليابان، دراسة تاريخية في ضوء وثائق الخارجية الاميركية ١٩٥٧-١٩٦٠، مجلة دراسات تاريخية، العدد الحادي عشر، كلية الدراسات التاريخية، جامعة البصرة،٢٠١٠.

١٠. محمود عبد الواحد محمود القيسي، التاريخ، الكتابة التاريخية والعهد الجديد في يابان ما بعد الحرب: دراسة مقارنة مع الحالة العراقية، إتجاهات الكتابة التاريخية في الدراسات اليابانية العراقية، تحرير وترجمة: محمود عبد الواحد القيسي، المكتبة البغدادية، (بغداد،٢٠١٤).

١١. محمود عبد الواحد القيسي و صالح حسن عبد الله، المعجزة اليابانية: التحديث في اليابان بعد الحرب العالمية الثانية، والدروس المستفادة عراقياً، مجلة جامعة تكريت للعلوم الانسانية، المجلد ١٥، العدد ٤، آيار، ٢٠٠٨.

١٢. مكتب التربية العربي لدول الخليج، اهداف اليابان في القرن الحادي والعشرين، تقرير لجنة رئيس وزراء اليابان حول اهداف بلاده في القرن الواحد والعشرين، سلسلة اضاءات تربوية، العدد الاول، د.م، ٢٠٠٠.

١٣. منتهى طالب سلمان، مقومات نهضة اليابان الثقافية — دراسة تاريخية — مجلة كلية التربية، العدد:٢، المجلد الاول، جامعة بغداد —كلية التربية — ٢٠١٠.

١٤- ميسون عباس حسين، التعليم في اليابان في عهد الميجي (١٨٦٨-١٩١٢)، دراسة تاريخية، مجلة كلية التربية الأساسية، المجلد ٢١، العدد ٨٨، ٢٠١٥.

١٥- هانز فايلر، تخطيط الإصلاح التربوي وإدارته، التربية الجديدة، العدد الثاني عشر، السنة الرابعة، آب،.١٩٧٧

١٦- وسام هادي عكار عظيم، التربية والتعليم في اليابان خلال عهد ميجي، ١٨٦٨-١٩١٢، (دراسة تاريخية)، مجلة الجامعة العراقية، العدد (٣/٣٦)، د.م، د.ت.

١٧- وسام هادي عكار عظيم، النظام التعليمي في اليابان حتى عام ١٨٦٨، (دراسة تأريخية)، مجلة دراسات تربوية، المجلد ٨، السنة الثامنة، العدد الثلاثون، نيسان، ٢٠١٥.

١٨- وليد عبود محمود و مثنى عبد الجبار عبود، التعليم في اليابان إلى عام ١٦٠٠، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، العدد ٢٧، حزيران، ٢٠١٦.

المقالات والبحوث والتقارير المطبوعة باللغة الأنكليزية

1. Akito Okada, Education Reform and Equal Opportunity in Japan, Journal of International and Comparative Education, Volume 1, Issue 2, 2012.

2. Atsushi Kogirima, Senmon Gakko (Professional Training Colleges) in Japan, National Institute for Educational Policy Research, (Tokyo,N.D.).

3. Ben-Ami Shillony, Universities and Students in Wartime Japan,The Journal of Asian Studies, Vol. 45, No. 4 (Aug., 1986).

4. Bentley Glass," The Science Education Centers", Sciences Bentley Glass," The Science Education Centers", Sciences Journal,Vol.154,Oct.14,1966.

5. Brian J. McVeigh, "Linking State and Self: How the Japanese State Bureaucratized Subjectivity through Moral Education" Anthropological Quarterly,(1998).
6. David Lee Stevenson, David P. Barker, "Shadow Education and Allocation in Formal Schooling: Transition to University in Japan." American Journal of Sociology ,(1992).
7. David Mcneill, Jake Adelstein, Yakuza Wars,The Asia-Pacific Journal, Vol.6, Issue, 9, Sep.,1,2oo8.
8. Edward R. Beauchamp, The Development of Japanese Educational Policy, 1945-1985, History of Education Quarterly, Vol.27, No.3, (Autumn,1987).
9. G. Cameron Hurst,"Japanese Education: Trouble in Paradise?", Universities Field Staff International Report, Asia No.40, (1984).
10. Hajime Kimura, Yasuyuki Iwata, The Historical Trend of Teacher Identity in Japan: Focusing on Educational Reforms and The Occupational Culture of Teachers, Hitotsubashi Journal of Social Studies 39, (2007).
11. Herbert Passin, Society and Education in Japan, United Nations, Demographic Yearbook 1957, Teachers College, Columbia University, (New York,1965).
12. H. F. Fehr,"The Mathematics Program in Japan Secondary School", The Mathematics Teacher Journal ,Vol.29, (October,1966).
13. Hideki Maruyama, International Cooperation in Education by Japan, National Institute For Educational Policy Research, (Tokyo,2012).
14. ________________, Moral Education in Japan, National Institute for Educational Policy Research, (Tokyo,2013).
15. ________________, "Social Education" System in Japan, National Institute for Educational Policy Research, (Tokyo,N.D.).

16. Hideotoshi Nishimura, "Educational Reform: Commissioning A Master Plan", Japan Quarterly: 37, (Janua.- Mar.,1985).

17. Ikuo Amano, "Educational Reform in Historical Perspective", Japan Echo 11,(1984).

18. International Statistical Institute, Recent Trends in Statistics Education in Japan, International Statistical Institute, (Tokyo,2001).

19. Itsuo Okabe, "The Evolution of Social Studies in Elementary School", Education in Japan - Journal for Overseas,Vol.3,1969.

20. Japanese National Commission for UNESCO, "Educational Development in Japan 1960-1970", Education in Asia,Bulletin of the UNESCO Regional Office for Education in Asia, Vol.6,(March,1972).

21. Ken Kempner, And others, The Legacy of Imposed Reform:The Case of the US Educational Mission to Japan, Center for International Education and Exchange, (N.,P.,N.,D.).

22. Koizumi Shinzo, Fukzawa Yukichi, Japan Quarterly,Vol.11-No.4 Tokyo, October-December,1964.

23. Lewis Hirst, 'Juku Culture': The Impacts of Supplementary Education on Educational Equality and Employment Opportunity in Japan, Burgmann Journal II (2013).

24. Lucien Ellington, Japanese Education, Japan Digest, National Clearinghouse for United States-Japan Studies, September 2005.

25. Mariko Ichimi Abumiya, New Trends in Preschool Education and Childcare in Japan: Transition to a "Comprehensive Support System of Child-rearing", National Institute for Educational Policy Research, (Tokyo,N.D.)

26. ____________________,Preschool Education and Care in Japan, National Institute for Educational Policy Research, (Tokyo,N.D.).

27. ____________________, Upper Secondary Education in Japan, National Institute for Educational Policy Research, (Tokyo,2012).

28. Masami Yamazumi, " History Survey of the Music Education in the Elementary School", Education in Japan- Journal for Overseas, Vol.3,1968.

29. Miki Miyoshi, And Others, School-Based "Shokuiku" Program in Japan: Application to Nutrition Education in Asian Countries, Asia Pac J Clin Nutr 21, (2010).

30. Naoyuki Agawa, The Internationalization of Japan's Higher Education: Challenges and Evolutions, Reperes, No:10, December, 2011.

31. National Institute for Educational Policy Research, School Lunch Program in Japan, National Institute for Educational Policy Research, (Tokyo.,N.D.).

32. Norio Ikeno, Citizenship Education In Japan After World War II, International Journal of Citizenship and Teacher Education, Vol 1, No. 2, December 2005.

33. Patricia O'connor, W. F. Twaddell, " Intensive Training for an Oral Approach in Language Teaching", The Modern Language Journal,Vol.44,February,1960.

34. Reiko Hatori, A Policy on Language Education in Japan: Beyond Nationalism and Linguicism, Second Language Studies, 23(2), Spring 2005.

35. Satoshi Yamamura,National Education Policy and the Masses in Modern Japan: The Origins of a State-Oriented Mentality and the Long Detour to a New Form of Citizenship Education, International Education Journal Vol 3, No 5, 2002.

36. Setsuko, Buckley, Civic Education in a Global Society: Japan's Case, Educational Studies 56 International Christian University.

37. Setsuko Mitsuhashi,"Conceptions and Images The Physical World,A Comparison of Japan and American Pupils", Comparative Education Review, Vol.6, October,1962.

38. Takeo Shibahara, Through Americanized Japanese Woman's Eyes: Tsuda Umeko and the Women's Movement in Japan in the 1910s, Journal of Asia Pacific Studies, Vol 1, No 2, (2010).

39. Taro Numano, Daily Life of an Elementary School Pupil in Japan, National Institute for Educational Policy Research, (Tokyo,N.D.).

40. ___________, Lower Secondary Education in Japan, National Institute for Educational Policy Research, (Tokyo.,N.D.).

41. ___________, Primary Schools in Japan, National Institute for Educational Policy Research, (Tokyo.,N.D.).

42. ___________,Secondary Education in Japan, National Institute for Educational Policy Research, (Tokyo,N.D.).

43. ___________, Special Needs Education in Japan, National Institute for Educational Policy Research,(Tokyo,N.D.).

44. ___________,Teacher Training and Certificate System, National Institute for Educational Policy Research, (Tokyo.,2010).

45. The American Association for the Advancement of Science Internationalization of University Education in Japan, Science, (New York,N.D.).

46. Tomitaro Karasawa, "A New Image for the Teachers of Japan", Journal of Social and Political Ideas in Japan, Vol. 7, No. 2, (August, 1969).

47. Tsugio Ajisaka,"Moral Education in Japan", Education in Japan - Journal for Overseas, Vol.3,1968.

48. Yasuo Saito, Changing Profiles of Teachers in Japan, National Institute for Educational Policy Research, (Tokyo,N.D.).

49. __________, Distinctive Features of the Japanese Education System,National Institute for Educational Policy Research, (Tokyo,N.D.).

50. __________,Education Administration in Japan, National Institute for Educational Policy Research, (Tokyo,N.D.).

51. __________, Education in Japan: Past and Present, National Institute for Educational Policy Research, (Tokyo,N.D.).

52. __________, Gender Equality in Education in Japan, National Institute for Educational Policy Research, (Tokyo.,N.D.).

53. __________, Higher Education in Japan, National Institute for Educational Policy Research,(Tokyo,N.D.).

54. Yoko Thakur, History Textbook Reform in Allied Occupied Japan, 1945-52,History of Education Quarterly,Vol.35, No.3,(1995).

55. Yoshio Murakami, "Bullies in the Classroom", Japan Quarterly: 32, (Oct.-Dec.,1985).

الصحف العربية

١. صحيفة الخليج الاقتصادية، عن دار الخليج، مركز الخليج للدراسات، ٢تموز ٢٠١٧.

٢. كاظم هيلان محسن، بواكير تجربة التحديث اليابانية المعاصرة في عهد الأحتلال الأميركي، جريدة المنتدى، تصدر عن المنتدى الوطني لابحاث الفكر والثقافة، فرع البصرة، السنة الأولى، العدد(١١)، ١٥ آيار،٢٠١٢.

الصحف الأجنبية

1. "Abe Shows Staying Power as Japan's Third-Longest-Soning Leader", Nikkei Asian, May 27, 2017.

2. Asahi Shinbun,23 July,1999.
3. ______________,29 Mar.,2001.
4. ______________,23 Nov., 2001.
5. ______________,27 Dec., 2001.
6. ______________,15 Feb., 2002.
7. ______________, 9 Apr., 2003.
8. ______________ ,18 Aug.,2003.
9. ______________,24 Aug., 2004.
10. ______________,17 Feb., 2005.
11. Calvin Sims, Keizo Obuchi, Premier Who Brought Stability as Japan's Economy Faltered, Dies at 62,World, May,15, 2000.
12. "Japan's New Leader Says Recovered from Illness", The Wall Street Journal. 16, Dec.2012
13. Japan Times,19 Nov.,1985.
14. Japan Today, Jan.,15,2014.
15. Los Angeles Times, June,5,2000.
16. __________________,16 June,2000.
17. __________________, 10 Oct.,2001.
18. Mainichi Daily News,30 Dec.,1984.
19. ____________________,13 Nov.,1985.
20. Mainichi Family News, 10 July, 2001.
21. Sankei Shinbun,13 Aug.,2004.
22. "Shinzo Abe's Comeback as Prime Minister Drives Japan's Turnaround", The Washington Post,9 Feb.,2014.
23. The Japan Times News.,14 Janu.,2004.

24. Yomiuri Shinbun, 9 Feb., 1998.

25. ________________, 10 Janua. 2000.

الموسوعات العربية

١. أحمد عطية الله، القاموس السياسي، ط٣، (القاهرة،١٩٦٨).

٢. عبد الوهاب الكيالي، موسوعة السياسة،ج٦، المؤسسة العربية للدراسات والنشر،(بيروت،د.ت).

الموسوعات المطبوعة باللغة الأنكليزية

1. John W. Hall and Others, The Cambridge History of Japan, Vol.6, (USA,2008).
2. Louis G. Perez, Japan at War: An Encyclopedia, (New York, 2013).
3. Louis Frederic, Japan Encyelopedia, Harvard University Press, (N.,P,N.D).
4. Peter Duus, The Cambridge History of Japan, Vol.6, The Twentieth Century, First Published University Cambridge Press, (NewYork,1988).
5. Sandra Buckley, The Encyclopedia of Contemporary Japanese Culture, (NewYork,2002).

المواقع الإلكترونية

1. Encyclopaedia Britannica, Araki Sadao.com.
2. http://alhilalalyoum.com/news/23440/25-2-2017.
3. http://abunawaf.com/21515.
4. http://www.google.iq/search? David Murray,American educator.
5. http://www.konan-u.ac.jp/english/history/.
6. http://www.unu.edu.
7. http://www.nikonet.or.jp.
8. Kasumigaeki common gate.jpg.
9. Portraits of Modern Japanese Historical Figures com.

10. TRIAL International, Sadao Araki.com.
11. WWW.almaany.com.
12. WWW.google.iq/search?q=&rlz=ici=en-646-649&tbm.
13. Yuki Akio, University Reform and the New Basic Act on Education,(2012), nippon.com.

جداول الكتاب

رقم الجدول	الموضوعات	الصفحة

المحتويات

ت **الموضوعات** **الصفحة**

الفصل الثاني

الفصل الثالث

الفصل السادس

الاصلاحات التعليمية في حقبة الركود الاقتصادي

الفصل السابع

الاوضاع العامة للمؤسسات التعليمية في حقبة الركود الاقتصادي

٣٧٠ ٩٥٢

ت ٨٩٨ التميمي جعفر عبدالله

التعليم في اليابان (١٩٤٥-٢٠٠٨) دراسة تأريخية / جعفر عبد الله

التميمي :- البصرة : مديرية دار الكتب ٢٠٢١

٤٥٠ ـ ص .س ٢٤ سم

١ـ اليابان ـ تعليم ـ ا ـ العنوان

م .و

٢٠٢١ / ٧٩١ (رقم السجل)

المكتب الوطنية / الفهرسية اثناء النشر

رقم الايداع في دار الكتب والوثائق ببغداد ٧١٢ لسنة ٢٠٢١

التعليم في اليابان

(١٩٤٥ - ٢٠٠٨)

دراسة تأريخية

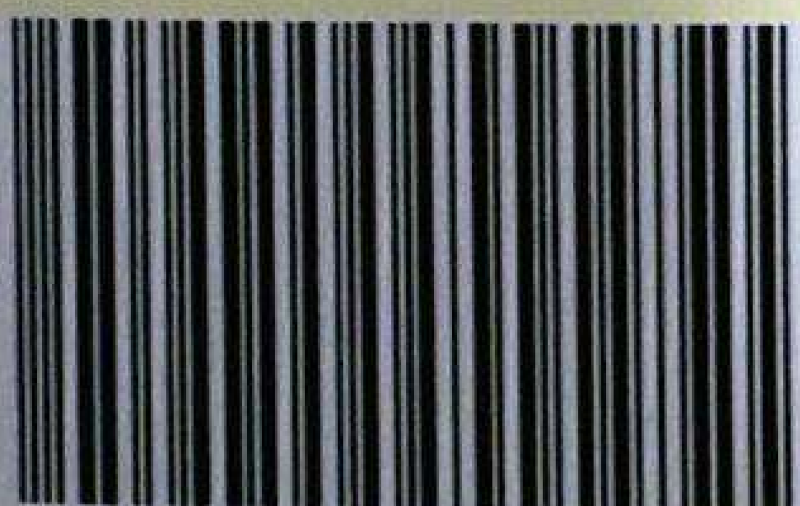


المؤلف في سطور

د. جعفر عبدالله التميمي

- مواليد - العراق - البصرة - ١٩٦٣
- دكتوراه في فلسفة التأريخ - كلية التربية للعلوم الانسانية - جامعة البصرة
- إصداراته :
- تأريخ آسيا الحديث والمعاصر - بالاشتراك مع أ.د. حيدر عبد الرضا التميمي
- الخبر النافع عن الحكم المغول الإيلخانيين والجلائريين في العراق (٦٥٦-٨١٤هـ) - (١٢٥٨-١٤١١م)
- المختصر المفيد عن حكم حسن باشا ومماليكه في العراق (١٧٠٤-١٨٣١م)
- صدرت له نشرة ثقافية سياسية إجتماعية تسمى (الاتحاد) سنة ٢٠٠٣ صدر منها عشرون عدداً





978-9922-9591-0-8

مديرية دار الكتب للطباعة والنشر

العراق - البصرة - جامعة البصرة - مجمع كليات باب الزبير

Press.admin@uobasrah.edu.iq

07833092630